

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DOCTORADO EN PSICOLOGÍA



UNIVERSIDAD NACIONAL
DE MAR DEL PLATA
.....

*EFECTO MEDIADOR DE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE
REGULACIÓN EMOCIONAL EN LA RELACIÓN ENTRE LOS RASGOS DE
PERSONALIDAD Y LA ANSIEDAD, DEPRESIÓN Y FELICIDAD EN NIÑOS
DE 9 A 12 AÑOS DE EDAD.*

María Laura Andrés

Tesis para alcanzar el grado de Doctor en Psicología

María Laura Andrés

Director: Dra. Claudia Elena Castañeiras (UNMdP, Argentina)

Co-Director: Dra. María Cristina Richaud de Minzi (CIIPME, Argentina)

Mar del Plata, 2014

Agradecimientos

Quiero agradecer a mi directora de tesis, la Dra. Claudia Castañeiras, por su constante acompañamiento afectivo y sus valiosos aportes intelectuales, sin su paciencia y buen humor no habría llegado hasta aquí. A mi co-directora, la Dra. Cristina Richaud, por todas sus indicaciones y recomendaciones que enriquecieron académicamente este trabajo, por su generosidad de conocimientos y su apoyo en los momentos de encrucijada. Quiero agradecer a mi familia y a mis amigos, porque se volvieron parte esencial de este aprendizaje, sufrieron y se alegraron con mis errores y aciertos, los hicieron suyos y defendieron como propios. A mis papás, porque su vida de trabajo y esfuerzo me enseñó la importancia de volver a empezar cada vez que es necesario. A mis amigas con las que comparto la pasión por nuestra disciplina y el sueño de ayudar a otros a través de ella: Lore, Anita, Coni, Lau y Nati. No hubo ni un solo día en estos cuatro años en el que hayan dejado de empujar esta tesis y mi voluntad. Pero especialmente a Lore, porque su proactividad transforma cada notita pegada en nuestro escritorio en un nuevo plan para “conquistar el mundo”. A mis amigas con las que comparto el alma y el sentido de este esfuerzo: Lau, Pame, Lali y Euge. A mi familia grande y sus abundantes almuerzos porque acompañaron cada encuentro con su interés por este trabajo. A todos mis compañeros del Centro de Investigación en Metodología, Procesos Básicos y Educación y de la cátedra de Psicología Cognitiva, especialmente a Ali, que cebaron mate y colaboraron hasta el aburrimiento para que este recorrido dé sus frutos. Al Dr. Sebastián Urquijo, que me hizo pensar en las cosas que siempre quise saber de la Psicología y me ayudó para que de los miles de pasos que forman una tesis pueda dar el primero: una pregunta.

A Patricio, el amor de mi vida, porque su sonrisa y sus ojos me vuelven loca pero su paciencia hizo fuerte mi deseo de continuar, crecer y aprender.

Finalmente, a todos los chicos y a sus papás que participaron de esta investigación, a sus maestras que alegremente colaboraron y a sus escuelas que dispusieron del espacio, tiempo y entusiasmo para llevarla adelante.

| | |
|--|------------|
| ÍNDICE | <i>Pp.</i> |
| Agradecimientos | 3 |
| Lista de Tablas | 5 |
| Lista de Figuras | 5 |
| Resumen | 6 |
| INTRODUCCIÓN | 7 |
| Capítulo I MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL | 19 |
| 1.1 Personalidad | 19 |
| 1.2 Ansiedad, Depresión y Felicidad | 27 |
| 1.3 Relaciones de los Rasgos de Personalidad con Ansiedad, Depresión y Felicidad | 36 |
| 1.4 Emoción y Regulación Emocional | 45 |
| 1.4.1 Emoción | 45 |
| 1.4.1.1 Definición y Conceptualización de la Emoción | 45 |
| 1.4.1.2 Componentes del Proceso Emocional | 52 |
| 1.4.1.3 Modelo Teórico Integrador del Proceso Emocional | 69 |
| 1.4.2 Regulación Emocional | 74 |
| 1.4.2.1. Definición y Conceptualización de la Regulación Emocional | 74 |
| 1.4.2.2. Modelos Teóricos de Regulación Emocional | 87 |
| 1.4.2.2.a Modelo de Proceso | 87 |
| 1.4.2.2.b Modelo de Afrontamiento Cognitivo de la Emoción | 95 |
| 1.4.3 Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional | 101 |
| 1.4.4 Desarrollo de la Regulación Emocional | 108 |
| 1.5 Relaciones entre los Rasgos de Personalidad y las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional | 119 |
| 1.6 Relaciones entre las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional y la Ansiedad, Depresión y Felicidad | 124 |
| Capítulo II METODOLOGÍA | 143 |
| 2.1 Objetivos | 143 |
| 2.2 Hipótesis | 143 |
| 2.3 Diseño de la Investigación | 145 |
| 2.4 Participantes | 145 |
| 2.5 Instrumentos de Recolección de Datos | 148 |
| 2.5.1 Encuesta semi-estructurada para recabar datos socioeducativos | 149 |
| 2.5.2 Guía de Observación Comportamental | 150 |
| 2.5.3 Cuestionario Argentino de Personalidad Infantil | 151 |
| 2.5.4 Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional | 155 |
| 2.5.5 Cuestionario de Autoevaluación de Ansiedad Estado/Rasgo en Niños | 158 |
| 2.5.6 Escala de Autoinforme para Sintomatología Depresiva para Niños | 159 |
| 2.5.7 Escala de Autoconcepto Infantil | 161 |
| 2.6 Procedimiento para la Recolección de los Datos y Aspectos Éticos | 165 |
| 2.7. Plan de Análisis de los Datos | 166 |
| Capítulo III PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS | 168 |
| 3.1 Preparación de los Datos | 168 |
| 3.2 Análisis Descriptivos | 170 |
| 3.3 Estimación del Modelo de Medida | 172 |
| 3.4 Estimación del Modelo de Ansiedad Rasgo | 173 |
| 3.5 Estimación del Modelo de Depresión | 176 |
| 3.6 Estimación del Modelo de Felicidad | 179 |
| Capítulo IV DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONSIDERACIONES FINALES | 182 |
| Referencias bibliográficas | 216 |
| Anexos | 248 |

| | |
|---|-----|
| Lista de Tablas | pp. |
| 1 Características, Componentes y Funciones Generales de la Emoción | 48 |
| 2 Clasificación de Estrategias de Regulación Emocional por Componentes del Proceso Emocional. | 105 |
| 3 Estadísticos Descriptivos de las Dimensiones de Conductas Problema. | 148 |
| 4 Valores de R^2 , Tolerancia y VIF para Explorar Presencia de Colinealidad | 168 |
| 5 Estadísticos Descriptivos de las variables de Personalidad, Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional, Ansiedad Rasgo, Depresión y Felicidad | 170 |
| 6 Correlaciones entre las variables de Personalidad, Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional, Ansiedad Rasgo, Depresión y Felicidad | 171 |
| 7 Indicadores de Ajuste del Modelo de Medida | 172 |
| 8 Indicadores de Ajuste del Modelo de Ansiedad Rasgo | 173 |
| 9 Efectos Totales, Directos e Indirectos Estandarizados de los Rasgos de Personalidad sobre Ansiedad Rasgo | 174 |
| 10 Indicadores de Ajuste Modelo de Depresión | 176 |
| 11 Efectos Totales, Directos e Indirectos Estandarizados de los Rasgos de Personalidad sobre Depresión | 177 |
| 12 Indicadores de Ajuste Modelo de Felicidad | 179 |
| 13 Efectos Totales, Directos e Indirectos Estandarizados de los Rasgos de Personalidad sobre Felicidad | 180 |

| | |
|--|-----|
| Lista de Figuras | pp. |
| Figura 1. El “modelo modal” de la emoción | 70 |
| Figura 2. Recursividad en la emoción utilizando dos iteraciones del modelo modal | 72 |
| Figura 3. Modelo de sensibilidad emocional vs regulación emocional. | 82 |
| Figura 4. Modelo de proceso de regulación emocional que destaca cinco conjuntos de estrategias de regulación emocional | 88 |
| Figura 5. Distribución del nivel educativo de los padres de los niño | 147 |
| Figura 6. Distribución del tipo de ocupación de los padres de los niños | 147 |
| Figura 7. Modelo de medida. | 172 |
| Figura 8. Modelo de ecuaciones estructurales para ansiedad rasgo. | 173 |
| Figura 9. Modelo de ecuaciones estructurales para depresión. | 176 |
| Figura 10. Modelo de ecuaciones estructurales para felicidad. | 179 |

Resumen

El objetivo general de este trabajo fue el de estudiar si la relación de los rasgos de personalidad Extraversión, Neuroticismo, Conciencia y Apertura a la Experiencia con ansiedad, depresión y felicidad está mediada por las estrategias cognitivas de regulación emocional adaptativas -refocalización positiva y reevaluación positiva- y no adaptativas -autoculpabilización, catastrofización y rumiación- en población infantil no clínica de niños con edades comprendidas entre los 9 y los 12 años. Para esto, se evaluó a un grupo de niños con medidas de autoinforme y los datos se analizaron mediante modelos de ecuaciones estructurales. Los resultados indican que las estrategias cognitivas de regulación emocional poseen un efecto mediador en estas relaciones. Específicamente, se obtuvo evidencia de que las estrategias median completamente la relación entre Extraversión y ansiedad, depresión y felicidad; aunque en el caso de la felicidad se observó además una tendencia a un efecto directo que no alcanzó la significación estadística. En segundo lugar, se determinó que las estrategias no adaptativas median parcialmente la relación entre el Neuroticismo y la ansiedad, depresión y felicidad. En tercer lugar, las estrategias adaptativas median completamente la relación entre la Conciencia y la ansiedad y felicidad, y parcialmente la relación con depresión. Finalmente, no se observaron efectos de ningún tipo -ni directos ni indirectos- de la Apertura a la Experiencia con ansiedad, depresión y felicidad. Los resultados aportan evidencia empírica del rol mediador de las estrategias cognitivas de regulación emocional en la relación de los rasgos de personalidad con la ansiedad, la depresión y la felicidad en niños de esta edad. Esto permite mostrar que la relación de los rasgos de personalidad con las variables relacionadas con la salud es a través de estrategias que son modificables y/o entrenables y constituyen un aporte con capacidad de transferencia para el diseño y contenido de programas de prevención y promoción de la salud mental infantil.

INTRODUCCION

La personalidad se considera un componente importante influenciado asociado a la salud (Contrada, Leventhal & O'Leary, 1990; Friedman, 1990). Si bien diversos estudios han demostrado la existencia de asociaciones entre los rasgos de personalidad, la sintomatología clínica e indicadores de bienestar subjetivo, tanto en adultos (e.g. Malouff, Thorsteinsson & Schutte, 2005; Kotov, Gamez, Schmidt & Watson, 2010; DeNeve & Cooper, 1998) como en niños –aunque en estos últimos en menor proporción– (e.g. John, Caspi, Robins, Moffitt & Stouthamer-Loeber, 1994; Agha-Yousefi & Maleki, 2011; Huebner, 1991), sigue sin ser explicado con suficiente claridad mediante qué procesos la personalidad ejercería su influencia sobre estas variables (Bolger & Zuckerman, 1995). Bolger y Schilling (1991) han sugerido que las experiencias de estrés y la forma de afrontarlas tendrían un rol explicativo importante. En este sentido, Mirnic et al. (2013) mostraron cómo diferentes estrategias de afrontamiento (de aproximación, monitoreo, autorregulación) mediaban la relación entre las dimensiones de personalidad como rasgo, evaluada a través del modelo de los Cinco Grandes, e indicadores de psicopatología. Otros estudios (Barganier, 2007) aportan evidencia sobre el carácter mediador del tipo de estrategias de afrontamiento (focalizado en el problema, focalizado en la emoción) en la relación de las mismas dimensiones de personalidad con indicadores de bienestar subjetivo como la satisfacción vital y la felicidad. Recientemente se ha propuesto que otro de los procesos a través de los cuales los rasgos de personalidad influyen sobre la psicopatología y el bienestar subjetivo serían la selección y utilización de estrategias de regulación emocional (e.g. Hervás & Vázquez, 2006; Ng & Diener, 2009; Wang, Shi & Li, 2009; Yoon, Maltby & Joorman, 2013). Por ejemplo, Ng y Diener (2009) constataron que la estrategia cognitiva de regulación emocional “saborear” presentaba un efecto mediador en la relación entre la Extraversión y la tendencia a experimentar emociones positivas, en tanto que la estrategia de reparación del ánimo mediaba

la relación entre el Neuroticismo y la tendencia a experimentar emociones negativas. Wang et al. (2009) aportaron evidencia sobre la influencia de la Extraversión y el Neuroticismo sobre el afecto positivo y negativo respectivamente a través del efecto mediador de la estrategia cognitiva de reevaluación cognitiva. El estudio de Yoon et al. (2013) fue el primero en examinar simultáneamente estrategias en general consideradas adaptativas (reevaluación cognitiva) y no adaptativas (rumiación, supresión del pensamiento y supresión de la expresión). Los autores aportan datos sobre el efecto mediador de las estrategias no adaptativas en esta relación, algo que no se constata para la estrategia adaptativa. Otros trabajos (e.g. Muris, Roelofs, Rassin, Franken & Mayer, 2005; Roelofs, Huibers, Peteers, Arntz & van Os, 2008) analizaron y demostraron el efecto mediador de la rumiación y la preocupación en la relación entre el Neuroticismo y la ansiedad y depresión. Se trata de estudios que han aportado evidencia a favor del efecto mediador de la regulación emocional en la relación entre los rasgos de personalidad, psicopatología y bienestar subjetivo, aunque están referidos exclusivamente a población adulta, exploraron únicamente los rasgos de Extraversión y/o Neuroticismo, compararon estrategias de diferente naturaleza -cognitiva y comportamental- en un mismo modelo y solo uno de ellos analizó el efecto mediador de distintas estrategias adaptativas y no adaptativas de manera simultánea a través de variables latentes.

El objetivo general de este trabajo fue analizar si las estrategias de regulación emocional poseen un efecto mediador en la relación entre los rasgos de personalidad e indicadores clínicos y de bienestar subjetivo. Se analizaron los rasgos de personalidad propuestos por el Modelo de los Cinco Grandes Extraversión, Neuroticismo, Conciencia y Apertura a la Experiencia y estrategias de regulación emocional adaptativas (reevaluación cognitiva, refocalización positiva) y no adaptativas (rumiación, autoculpabilización, catastrofización) de naturaleza específicamente cognitiva, en población infantil no clínica de

niños con edades comprendidas entre los 9 y los 12 años. Ahora bien, ¿por qué esperamos que la regulación emocional posea un efecto mediador y por qué incluir en su análisis varios rasgos de personalidad?, ¿por qué exploraremos las estrategias de naturaleza cognitiva? Y finalmente, ¿por qué consideramos importante su exploración en niños de esta edad?

La personalidad implica los modos esencialmente estables y consistentes con los cuales los individuos piensan, sienten y actúan a lo largo de una variedad de situaciones (Melucci, 2004). No se equipara con el comportamiento concreto en una situación particular, sino que define un patrón de funcionamiento propio de cada ser humano, relativamente permanente y estable (Herrman, 1976). Particularmente, el Modelo de los Cinco Factores entiende que los modos en los que los individuos se diferencian en sus estilos emocionales, interpersonales, experienciales, actitudinales y motivacionales se pueden resumir en cinco grandes factores o rasgos básicos (McCrae, 1991). Si bien este Modelo no está exento de críticas (e.g. Block, 1995), se ha sugerido que, al tratarse de una taxonomía general y consensuada (John, 1990), facilita la acumulación y comunicación de hallazgos empíricos y permite distinguir, ordenar y nominar las diferencias individuales en el comportamiento y la experiencia de las personas (John, 1989).

La ansiedad y la depresión constituyen respuestas afectivas que se experimentan frecuentemente en la vida diaria (MacKinnon & Hoehn-Saric, 2003). La ansiedad rasgo se caracteriza por la predisposición para responder con elevada activación fisiológica y con sentimientos de aprensión, temor y tensión percibidos conscientemente (Gerrig & Zimbardo, 2002). La depresión, se refiere a una afectación del estado de ánimo en la que se manifiesta un sentimiento de tristeza, que puede estar acompañado de incomodidad/inquietud (disforia) con ausencia de sentimientos positivos placenteros (anhedonia).

Si bien el estudio de estas respuestas afectivas es importante dado que su recurrencia, persistencia e intensidad pueden dificultar el funcionamiento psicosocial y fisiológico del

individuo (e.g. Lader & Marks, 1973; Goodyer & Sharp, 2005), autores como Kazdin (1993) sostienen que en el estudio de la salud mental, especialmente de la salud mental infantil, deben abarcarse tanto la ausencia de disfunción como el funcionamiento óptimo de los diferentes dominios psicológicos. El bienestar subjetivo es un constructo que integra las percepciones del individuo respecto de su propia vida (Diener, 1984, 1994; Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999) y uno de sus indicadores clave es la felicidad (Pereira, 1998; Scorsolini-Comin & dos Santos, 2010). La felicidad puede definirse por la preponderancia del afecto positivo sobre el afecto negativo, en la evaluación afectiva de la propia situación vital (DeNeve & Cooper, 1998).

Los rasgos de personalidad definen una tendencia global y general a experimentar la vida de un modo predominantemente positivo o negativo (Diener, 1984). Por ejemplo, se ha sugerido que rasgos como la Extraversión y el Neuroticismo representan disposiciones temperamentales de afecto positivo y negativo respectivamente, que constituyen condiciones de mayor o menor vulnerabilidad para el desarrollo de psicopatología (Kotov et al., 2010), como también disposiciones directamente relacionadas con el bienestar subjetivo (McCrae & Costa, 1991). El rasgo Conciencia caracterizado por la tendencia a la planificación, el orden y la eficiencia se ha asociado en niveles bajos con el mantenimiento de síntomas de ansiedad y depresión (McCrae & Costa, 1991; Anderson & McLean, 1997) y en niveles adecuados con la realización eficiente de tareas y/o éxito académico (Barrick, Mount, & Judge, 2001; Berry, Ones, & Sackett, 2007; Nofhle & Robins, 2007), lo que contribuye a mayor bienestar subjetivo (Soto, 2014). La Apertura a la Experiencia, como un rasgo que promueve acciones y comportamientos que proporcionan satisfacción y felicidad, se ha relacionado en bajos niveles con puntuaciones más elevadas en ansiedad y depresión, y con afecto positivo y estabilidad emocional cuando está presente en mayor medida (e.g. Salovey, Rothman, Detweiler & Stewards, 2000; Abe & Izard, 1999a; Carrillo, Rojo, Sánchez-Bernardos &

Avia, 2001; García, Aluja, García & Cuevas, 2005). Para el rasgo Agradabilidad, que se refiere a las características interpersonales de preocupación y sensibilidad hacia los otros y sus necesidades (John, 1990), varios estudios reportan ausencia de relación con síntomas internalizantes (e.g. Rosellini & Brown, 2011) y relaciones positivas con afecto positivo (e.g. DeNeve & Cooper, 1998). Este rasgo no será incluido en nuestro trabajo debido a que por su naturaleza interpersonal (Csikszentmihalyi, 1999) no tenemos razones para hipotetizar asociaciones con las estrategias cognitivas de regulación emocional de carácter subjetivo consideradas en este estudio.

Se considera que la regulación emocional posee un efecto mediador en la relación entre los rasgos de personalidad considerados y los indicadores clínicos y de bienestar subjetivo debido a la influencia de los mismos en la selección e implementación de las estrategias, ya que las diferencias individuales predisponen a las personas a experimentar de un modo diferente las situaciones de vida (e.g. Headey & Wearing, 1989; Magnus, Diener, Fujita, & Pavot, 1993) y a reaccionar de forma diferencial a ellas (e.g. Rusting & Larsen, 1997), lo que se expresa también en la activación emocional que generan (Gresham & Gullone, 2012). Por otro lado, la forma de regular las emociones influye sobre la presencia de indicadores de psicopatología (Garnefski, Kraai, & Spinhoven & Spinhoven, 2001) y de bienestar subjetivo (Gross & John, 2003; Mitrofan & Ciuluvica, 2012). Si se tiene en cuenta que uno de los objetivos centrales de la regulación emocional es disminuir el impacto emocional negativo de la adversidad (Gross & John, 2003; Koole, 2010), su implementación efectiva puede ayudar a reducir las experiencias emocionales displacenteras asociadas a la ansiedad y depresión, así como promover mayor felicidad y bienestar subjetivo y que, consecuentemente, déficits en la regulación emocional implicaría dificultades para disminuir tal impacto, amplificando experiencias displacenteras, aumentando los niveles de ansiedad y/o depresión y generando una disminución de la felicidad y el bienestar subjetivo..

En los últimos años, la literatura científica registra estudios que muestran evidencias de asociaciones entre los rasgos de personalidad y las estrategias de regulación emocional -en general y específicamente cognitivas- tanto en adultos (e.g. Gross & John, 2003; Connor-Smith & Flachsbart, 2007; Wang et al., 2009; Garnefski, Kraaij & Spinhoven, 2002) como en adolescentes y niños (e.g. Hasking, Coric, Swannell, Martin, Thompson & Frost, 2010; Gresham & Gullone, 2012), aunque en estos últimos en menor proporción. Además se han publicado resultados de estudios que demostraron asociaciones de las estrategias con los indicadores clínicos y de bienestar subjetivo, tanto en adultos como en niños –aunque en éstos últimos nuevamente, en menor cantidad- (e.g. Garnefski, et al., 2001; Garnefski, Rieffe, Jellesma, Meerum Terwogt, & Kraaij, 2007; Gross & John, 2003).

El estudio de los procesos de regulación emocional ha cobrado mayor importancia recientemente (Gross, 2014). Las teorías contemporáneas entienden que la emoción es un componente esencial del funcionamiento de los seres humanos, ya que constituye una respuesta del organismo para adaptarse al ambiente (Tooby & Coosmides, 2008). En este sentido, las emociones proveen información sobre la necesidad de lucha o huida, contribuyen al establecimiento de relaciones sociales, motivan el cambio cuando es necesario y facilitan el aprendizaje (Gross, 1999). Se ha estudiado, por ejemplo, cómo las emociones pueden incrementar las capacidades de memoria (Phelps, 2006) o guiar la conducta en aquellas situaciones evaluadas como relevantes para el cumplimiento de objetivos individuales (Keltner & Kring, 1998).

Sin embargo, en la vida cotidiana las emociones pueden volverse difíciles de manejar (Parrot, 1993) debido a que pueden tornarse extremadamente intensas, ocurrir en un momento no indicado o resultar inapropiadas en el contexto situacional (Gross, 2008). De hecho, las respuestas emocionales que resultan inadecuadas por su intensidad, frecuencia o

circunstancia de aparición están presentes en muchas formas de psicopatología (Campbell-Sills & Barlow, 2007; Mullin & Hinshaw, 2007; Linhan, Bohus & Lynch, 2007; Sher & Grekin, 2007), en dificultades sociales (Wranik, Barrett, & Salovey, 2007; Eisenberg, Hoifer, & Vaughan, 2007; Shaver & Mikulincer, 2007) y en enfermedades físicas (Sapolsky, 2007). Al respecto, las concepciones más modernas reconocen la existencia de procesos regulatorios en el despliegue de la respuesta emocional (Gross, 2014).

La regulación emocional puede definirse como “todos aquellos procesos intrínsecos y extrínsecos responsables del monitoreo, evaluación y modificación de las reacciones emocionales, especialmente sus características de intensidad y duración, en orden a cumplimentar con los objetivos individuales” (Thompson, 1994, p.24). De acuerdo con esta definición, el concepto de regulación emocional es una categoría conceptual muy amplia que participa en un conjunto de procesos regulatorios, como la regulación de las emociones por uno mismo, la regulación de las emociones a través de otro, la regulación de la emoción en sí misma o de alguna de sus características particulares (Thompson & Calkins, 1996) y se refiere a un amplio rango de procesos biológicos, sociales, comportamentales y cognitivos conscientes y/o automáticos (Bargh & Williams, 2007; Rottenberg & Gross, 2003; Garnefski et al. 2001) por los cuales las personas redireccionan el curso espontáneo de sus emociones (Koole, 2010) para responder de manera apropiada a las demandas del ambiente (Campbell-Sills & Barlow, 2007; Cole, Martin, & Dennis, 2004; Gratz & Roemer, 2004; Gross, 1998; Gross & Muñoz, 1995; Thompson, 1994).

Una de las formas específicas mediante la cual los individuos manejan sus emociones son las denominadas estrategias de regulación emocional. La variedad de estrategias de regulación emocional es amplia dado que, como afirma Koole (2009), cualquier actividad que impacte en la emoción de una persona puede reclutarse –en principio- al servicio de la regulación emocional. Sin embargo, la bibliografía y la investigación han comenzado a

mostrar que una categoría particularmente valiosa de la regulación emocional refiere a las estrategias cognitivas (e.g. Thompson, 1991; Ochsner & Gross, 2004, 2005).

Las estrategias cognitivas de regulación emocional son las respuestas cognitivas frente a los eventos generadores de emocionalidad que intentan modificar la magnitud y/o el tipo de experiencia emocional o al evento en sí mismo (Campbell-sills & Barlow, 2007; Harvey, Watkins, Mansell, & Shafran, 2004; Rottenberg & Gross, 2007; Thomspson, 1994; Williams & Bargh, 2007). El concepto de regulación emocional cognitiva está estrechamente relacionado con el concepto de afrontamiento cognitivo (Garnefski et al., 2007). En la perspectiva del afrontamiento, la clasificación más aceptada de estrategias identifica las centradas en el problema y las centradas en la emoción (Compas, Orosan & Grant, 1993) pero se ha indicado que esta propuesta no distingue a las estrategias de naturaleza cognitiva de las comportamentales.

La perspectiva de la regulación emocional cognitiva asume que el pensamiento y la acción se refieren a diferentes procesos y que las estrategias cognitivas, por lo tanto, se pueden considerar en un sentido conceptualmente diferente a las estrategias comportamentales (Garnerski, et al., 2001; Garnefski, van den Kommer, Kraaij, Teerds, Legerstee & Onstein, 2002). Los teóricos coinciden en que los procesos cognitivos pueden ayudar a las personas a regular sus emociones y a no sentirse abrumadas por su intensidad o duración (Garnerski, et al., 2002). Por esta razón, en este trabajo, y en forma similar a otros autores (e.g. Aldao & Nolen-Hoeksema, 2010; Garnefski, et al., 2001; Koole, van Dillen & Sheppes, 2011; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007), utilizaremos de manera equivalente las expresiones “estrategias cognitivas de afrontamiento de la emoción” y “estrategias cognitivas de regulación emocional” para hacer referencia a los modos cognitivos de manejar la información emocionalmente activante (Thompson, 1991). Estos modos se pueden considerar respuestas específicas ante la vivencia de un suceso vital negativo pero también referirse a un

estilo o disposición relativamente estable de respuesta (Garnefski, et al., 2001). En nuestro caso, lo utilizaremos en su segunda acepción por la naturaleza e interés de nuestro trabajo.

Como afirman Gullone y Taffe (2011), la investigación en regulación emocional se ha focalizado predominantemente en los períodos de desarrollo de la infancia temprana y la adultez; sin embargo la infancia tardía ha sido relativamente dejada de lado. Si bien los estudios realizados en población adulta consistentemente muestran que las estrategias cognitivas de regulación emocional constituyen una cuestión teórica central en la explicación de la sintomatología clínica (Garnefski et al., 2001, 2002), y en el caso de los niños se ha reconocido ampliamente que la regulación de las emociones a través de las estrategias cognitivas es un aspecto importante para su salud mental, no se conoce específicamente cómo pueden regular las emociones los niños y cómo esto puede afectar el curso del desarrollo emocional (Garnefski et al., 2007). A medida que los niños crecen, su repertorio de regulación emocional se incrementa y cambia gradualmente, desde estrategias principalmente comportamentales hacia estrategias internas y cognitivas (Aldwin, 1994; Band & Weisz, 1998; Fields & Prinz, 1997; Stegge, Meerum Terwogt, Reijntjes & Van Tijen, 2004). A la edad de 8 o 9 años los niños han aprendido a utilizar significados y sus propios pensamientos para regular sus emociones (Harris, 1989; Meerum Terwogt & Stegge, 1995; Saarni, 1999). Por ejemplo, cuando experimentan un evento negativo algunos niños pueden tener pensamientos en los que se culpan a sí mismos o cuando experimentan tristeza pueden hacerlo de un modo rumiativo o enfatizar la gravedad del evento mediante la catastrofización. También pueden reevaluar la situación en términos positivos o simplemente focalizar su atención en pensamientos más placenteros no relacionados con el evento o la emoción negativa (e.g. Garnefski et al., 2007). Se trata de una etapa del desarrollo infantil crítico por los cambios que se producen en las habilidades cognitivas -que se tornan gradualmente más abstractas y más complejas- permitiendo la reflexión, conceptualización y verbalización de

las ideas acerca de sus estados internos, lo cual da paso a una mayor capacidad de uso de la propia regulación de la emoción (Stegge et al., 2004).

Las investigaciones recientes sugieren que la regulación emocional podría conceptualizarse como un proceso transdiagnóstico (Kring & Sloan, 2010). El uso habitual de ciertas estrategias consideradas no adaptativas (e.g. rumiación) y el uso infrecuente de estrategias consideradas más adaptativas (e.g. aceptación, reevaluación cognitiva) han mostrado poseer valor predictivo de varios síntomas de psicopatología (Aldao & Nolen-Hoeksema, 2010). Si bien, como afirman Gross y Thompson (2007), resulta poco probable que una estrategia de regulación emocional sea siempre buena o mala, se ha mostrado que el uso frecuente de algunas de ellas se asocia con resultados sociales y afectivos positivos, mientras que otras se asocian con resultados negativos (Carthy, Horesh, Apter, Edge & Gross, 2010). Como sostienen Garnefski et al. (2001), la sintomatología clínica no puede ser asociada a una sola estrategia cognitiva de regulación emocional, sino a un conjunto combinado de estrategias. La bibliografía sugiere que al utilizar ciertas estrategias cognitivas para regular las emociones, las personas pueden resultar más vulnerables a desarrollar psicopatología o, en otro sentido, al utilizar otras estrategias cognitivas podrían tolerar más fácilmente o manejar mejor las emociones asociadas a experiencias negativas (Garnefski et al., 2002). Particularmente, en el caso de las estrategias cognitivas de regulación emocional, dada su amplitud y variedad, diferentes estudios han seleccionado algunas para su exploración. Por ejemplo, Aldao y Nolen-Hoeksema (2010) realizaron un análisis transdiagnóstico para evaluar la especificidad de las estrategias cognitivas de regulación emocional en su contribución a la explicación de la psicopatología y encontraron que las estrategias cognitivas menos adaptativas (rumiación y supresión del pensamiento) fueron las que se asociaron más fuertemente con la ansiedad, la depresión y los trastornos de la alimentación, mientras que las más adaptativas (reevaluación cognitiva y solución de

problemas) fueron las que menos asociaciones presentaron. Otro grupo de estudios encontró evidencia consistente de que las estrategias cognitivas menos adaptativas de autoculpabilización, rumiación y catastrofización y la estrategia más adaptativa de reevaluación positiva -en sentido negativo- se relacionan sistemáticamente con la presencia de sintomatología clínica, principalmente ansiedad y depresión tanto en población adulta como en adolescentes (e.g. Garnefski et al., 2001; Garnefski, Legerstee, Kraaij, Van Den Kommer, & Teerds, 2002; Garnefski et al., 2002; Garnefski, Boon, & Kraaij, 2003; Garnefski, Teerds, Legerstee, & van den Kommer, 2004; Garnefski, Kraaij, & van Etten, 2005; Garnefski & Kraaij, 2006; Kraaij et al., 2003; Martin & Dahlen, 2005). Y, si bien son menos los estudios realizados con niños, muestran la misma tendencia en las relaciones e incluyen además la importancia de la refocalización o distracción positiva en un sentido adaptativo (e.g. Garnefski et al., 2007; Legerstee, Garnefski, Jellesma, Verhulst & Utens, 2010).

Lo transdiagnóstico permite una mayor comprensión de los procesos de comorbilidad entre los síntomas y favorece el desarrollo de intervenciones psicosociales dirigidas al alivio y a la prevención de los síntomas (Aldao, 2012). La confirmación del rol específico de las estrategias cognitivas de regulación emocional en la propensión a presentar síntomas de ansiedad y depresión, puede conllevar implicaciones importantes para el diseño y contenido de los programas de intervención y prevención para los problemas de salud mental, a lo que se suma su valor asociado con respecto a las implicaciones para la dimensión del bienestar subjetivo felicidad (Garnefski et al., 2001; Lei, Zhang, Cai, Wang, Bai & Zhu, 2014).

En síntesis, y considerando lo expuesto hasta aquí, se fundamenta el objetivo general del trabajo: analizar el efecto mediador de las estrategias cognitivas de regulación emocional –tanto adaptativas como no adaptativas- en la relación entre rasgos de personalidad e indicadores clínicos de ansiedad, depresión y la dimensión felicidad del bienestar subjetivo.

Teniendo en cuenta la importancia que reviste el conocimiento de los mecanismos que permitan explicar cómo la personalidad se relaciona con la psicopatología y el bienestar subjetivo y el estudio de estos procesos en la infancia tardía, esperamos que los resultados de este estudio aporten evidencia sobre el papel específico que desempeñan las estrategias de regulación emocional. Adicionalmente, resultaría valioso establecer si el efecto sobre los indicadores clínicos y de bienestar subjetivo se produce través de mediadores que son en sí mismos modificables y/o entrenables (e.g. Baumeister, Gailliot, DeWall & Oaten, 2006; MacLeod, Koster & Fox, 2009), ya que esto tendría particular importancia para el diseño de programas de prevención, atención y promoción de la salud mental infantil (Garnefski et al., 2007).

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

1.1 Personalidad

La personalidad comprende los modos esencialmente estables y consistentes en los cuales los individuos piensan, sienten y actúan a los largo de una variedad de situaciones diferentes (Melucci, 2004). Como dice Lemos (2004) la personalidad no se equipara con el comportamiento concreto en una situación, sino que hace referencia a un patrón de conducta propio de cada ser humano, relativamente permanente y estable (Herrman, 1976).

Richaud de Minzi (2004) menciona que las teorías de personalidad pioneras y más difundidas son las del rasgo. El concepto de rasgo ha sido utilizado ampliamente en Psicología de la Personalidad para referir a patrones comportamentales o disposiciones hacia ciertos estilos de conducta relativamente amplios, estables y consistentes temporal, situacional y culturalmente (Moreno-Jiménez, 2007; Winter, John, Stewart, Klohnen & Duncan, 1998). Se definen como una tendencia general a mostrar una clase o estilo de respuesta a través de diferentes situaciones (Funder, 1991).

El objetivo de un enfoque de la personalidad basado en la noción de rasgos es describir y comparar a las personas y grupos en las dimensiones de los rasgos; es decir, la personalidad está compuesta por ciertas características que son comunes a todas las personas y éstas varían entre sí en función de la magnitud en la que poseen dichas características que pueden medirse según ciertos indicadores conductuales (Lemos, 2004).

Existen numerosas teorías en la descripción y comprensión de la personalidad. No obstante pueden agruparse en dos grandes categorías: las teorías de rasgo único y las teorías de rasgos múltiples (Lemos, 2004). Las primeras se focalizan en una parte concreta de la estructura de la personalidad y en su determinación en la explicación de la conducta (Hampson, 1982). Las teorías de rasgo múltiple sostienen que todos los individuos comparten una misma estructura de personalidad si bien difieren entre sí en función de la combinación particular de valores dentro de los rasgos. Las teorías que sostienen la multidimensionalidad de la estructura de la personalidad utilizan los procedimientos del análisis factorial como método. La personalidad entendida como estructura factorial tiene sus raíces en el enfoque léxico.

La hipótesis léxica postula que las características más relevantes socialmente y más salientes de la personalidad están codificadas en el lenguaje natural (Allport, 1937). Así, el vocabulario sobre personalidad contenido en el diccionario de una lengua natural proporciona un extensivo aunque finito conjunto de atributos que las personas hablantes de una lengua han encontrado importante y útil en sus interacciones diarias (Goldberg, 1981).

Se cuenta con una importante cantidad de estudios factoriales que muestran la evolución y desarrollo de los estudios de la personalidad en diferentes lenguas y culturas en la búsqueda de su estructura factorial (Allport & Odbert; 1933; Catell, 1943; Catell, Eber, & Tatsuoka, 1970; Eysenck, 1947; Fiske, 1949; Tupes & Christal, 1961; Norman, 1963; Borgatta, 1964; Digman & Takemoto-Chock, 1981; John, Goldberg & Angleitner, 1984).

En este sentido, los análisis factoriales realizados por diferentes investigadores han mostrado consistentemente las dos grandes dimensiones de Extraversión y Neuroticismo.

Costa y McCrae (1992) desarrollaron el Inventario de Personalidad NEO -por sus siglas en inglés-, que evalúa ambas dimensiones y añadieron la exploración del factor Apertura a la Experiencia. Poco tiempo después, en el NEO-PI-R -por sus siglas en inglés- (Costa &

McCrae, 1992) incluyen los rasgos de Agradabilidad y Conciencia. Las escalas mostraron sustancial consistencia interna, estabilidad temporal y validez convergente y discriminante (McCrae & Costa, 2003). Dada la necesidad de contar con un instrumento más breve, se construye el Inventario de los Cinco Grandes BFI -por sus siglas en inglés- de John, Donahue y Kentle (1991). Posteriormente, Caprara, Barbanelli, Borgogni y Perugini (1993) presentan un nuevo instrumento para la evaluación de la personalidad desde el Modelo de lo Cinco Grandes denominado BFQ -por sus siglas en inglés- para lo cual se basan en sus estudios lexicales previos (Caprara & Perugini, 1990, 1991).

En síntesis, el Modelo de los Cinco Grandes puede entenderse como una taxonomía de los rasgos de personalidad que resume los cinco factores o rasgos básicos que diferencian a los individuos en sus estilos emocionales, interpersonales, experienciales, actitudinales y motivacionales (McCrae, 1991). Este Modelo no está exento de críticas. Por ejemplo, se ha indicado que no puede dar cuenta de la variabilidad de la personalidad humana, que no logra ofrecer toda la información necesaria para la descripción y predicción del comportamiento por su extremada generalidad, que se trata de una taxonomía descriptiva ya que no logra un nivel explicativo de las causas de la conducta, que desconoce el papel situacional, contextual e histórico y que se basa en una técnica de análisis factorial que implica decisiones subjetivas y a veces arbitrarias (e.g. Block, 1995; McAdams, 1992; Mershon & Gorsuch, 1988; Richaud de Minzi, 2002).

No obstante sus críticas, se ha indicado que posee ventajas. Por ejemplo, al tratarse de categorías tan generales posee gran amplitud. Los cinco grandes representan el nivel más abstracto y general de la jerarquía de los descriptores de personalidad. Después de décadas de investigación respecto del número “correcto” y la definición de las dimensiones de rasgos más importantes, se puede afirmar una convergencia en una taxonomía general y consensuada de los rasgos de personalidad representada por los Cinco Grandes (John, 1990).

En este sentido, se trata de una taxonomía científica que define dominios globales dentro de los cuales pueden ser comprendidas de una manera simple un amplio número de instancias más específicas. Al tratarse de una taxonomía aceptada facilita la acumulación y comunicación de hallazgos empíricos mediante ofrecer un vocabulario y una nomenclatura estándar, y en este sentido posee valor práctico al aportar un campo de trabajo sistemático para distinguir, ordenar y nombrar las diferencias individuales en el comportamiento y la experiencia de las personas (John, 1989).

Ahora bien, ¿existe la personalidad en los niños?; ¿es adecuado hablar de esta estructura de personalidad en los niños?

Las estructuras psicológicas de la personalidad se desarrollan gradualmente durante el curso de la vida (Richaud de Minzi, 2004). Diversas aproximaciones teóricas intentan dar cuenta del temperamento y la personalidad en la infancia y su evolución hasta la edad adulta (e.g. MacDonald, 1988; Rothbart, 1991; Thomas & Chess, 1989). Entendiendo el temperamento como las diferencias individuales constitucionales en la reactividad y autorregulación y que las diferencias temperamentales tempranas son sustratos de la personalidad (van Aken, Lieshout, Scholte, & Haselager, 2002), existe una personalidad desde que el niño nace y ésta es hasta cierto punto estable en el tiempo (Richaud de Minzi, 2004).

Distintos trabajos realizados en esta línea sugieren la adecuación de la descripción de la personalidad infantil a partir del modelo de los Cinco Grandes (Ortet & Moro, 1997), y aquello que más se ha estudiado en el contexto de personalidad infantil es lo que permanece estable a través del tiempo, el temperamento o el rasgo (Buss & Plomin, 1984; Eysenk, 1990; Costa & McCrae, 1992; Richaud, 2004).

El rasgo *Extraversión/Introversión* implica la disponibilidad energética del individuo, incluye facetas como calidez, sociabilidad, asertividad, actividad, búsqueda de excitación y

emociones positivas (John & Srivastava, 1999). Como en varios de los cinco rasgos, en la Extraversión se han enfatizado diferentes características en distintas medidas. La Extraversión comprende asertividad, espontaneidad, energía, dominancia, confianza, agencia y una tendencia hacia la felicidad (Depue & Collins, 1999); también sociabilidad (Ashton, Lee, & Paunonen, 2002). Se han establecido conexiones entre extraversión y distintos componentes temperamentales, como el sistema de aproximación, la sensibilidad a la recompensa y las emociones positivas, y se ha relacionado también con altos montos de energía (Depue & Collins, 1999; Caspi & Shiner, 2006; Caspi, Roberts, & Shiner, 2005; Elliot & Thrash, 2002; Evans & Rothbart, 2007).

Las personas con elevada extraversión tienden a esforzarse por cumplir sus objetivos, desempeñar roles de influencia y liderazgo y expresar con frecuencia sus emociones tanto positivas como negativas (Anderson, John, Keltner, & Kring, 2001; Gross & John, 1998); se trata de individuos que tienden a modificar las situaciones a las que se enfrentan (John & Gross, 2007), y se esfuerzan por alcanzar sus objetivos, buscar y conseguir posiciones de influencia y liderazgo y expresar abiertamente sus sentimientos (Anderson et al., 2001; Gross & John, 1998; Pervin & John, 2001); resultan mucho más propensos que los introvertidos a expresar sus emociones y a experimentar en mayor medida emociones positivas (Gross & John, 1998; Watson & Clark, 1997; Gross, Sutton & Kettelar, 1998).

Se ha informado que las personas extrovertidas valoran su vida en términos de alegría, excitación, felicidad, activación y energía (Dollinger, Leong & Ulicni, 1996). En varios estudios se ha mostrado cómo la extroversión permite predecir muchas conductas sociales (Berrett & Pietromonaco, 1997; Barry & Stewart, 1997; McCrae & Costa, 1987). Estudios realizados en poblaciones universitarias indican que los estudiantes extrovertidos hacen amigos con mayor rapidez (Kerr, Lambert & Bern, 1996).

El rasgo *Neuroticismo/Estabilidad Emocional* basado en el sistema temperamental de evitación (Rothbart & Hwang, 2005) se define como un continuo desde la ansiedad, el nerviosismo, la tristeza y la tensión hacia la estabilidad emocional (Gross, 1998). Incluye las facetas de ansiedad, hostilidad, depresión, autocrítica, impulsividad y vulnerabilidad (Costa & McCrae, 1992). Individuos con altas puntuaciones en este factor se caracterizan por la experiencia de miedo, tristeza, distrés, activación fisiológica, ansiedad, hostilidad, depresión, impulsividad y vulnerabilidad (Costa, McCrae & Dye, 1991; McCrae & John, 1992; Miles & Hempel, 2003); es decir, experimentan con frecuencia emociones negativas como la preocupación y la inseguridad (McCrae & Costa, 1987) y, en general, son lábiles emocionalmente. Es por esto que el polo opuesto del factor, el bajo neuroticismo, también se ha denominado estabilidad emocional, control emocional y fortaleza del yo (John, 1990). A su vez se ha encontrado que las personas que califican bajo en neuroticismo son más felices y están más satisfechas con la vida (DeNeve & Cooper, 1998; Schmutte & Ryff, 1997). Un marcado neuroticismo en cambio, se ha asociado a experiencias personales que se definen como poco felices, de baja satisfacción vital, con dificultades en las relaciones, y a menudo con baja autoestima (Costa, et al., 1991; Karney & Bradbury, 1995; Kurdek, 1997; McCrae & Costa, 1991); estas personas informan una gran cantidad de hechos desagradables, ya sea con la familia, amigos y en el tiempo libre, algo que podría contribuir a su estado de ánimo negativo (David, Malmberg, & Brandt, 1997).

El rasgo *Conciencia/Irresponsabilidad* ha sido definido como el control del impulso consensuado socialmente y que facilita el comportamiento dirigido hacia una meta, como pensar antes de actuar y demorar la gratificación, seguir normas y reglas, planificar, organizar y priorizar tareas (John & Srivastava, 1999). Se caracteriza por las facetas de competencia, orden, deber, esfuerzo, autodisciplina y reflexión (Costa & McCrae, 1992). Se ha relacionado con el componente temperamental de control intencional (*effortful control*) asociado con la

atención ejecutiva (Derryberry, Reed & Pilkenton-Taylor, 2003; Sulik et al., 2010). Este factor ha sido denominado también como rectitud, seriedad, control de impulsos y voluntad de logro (John, 1990), describiendo diferencias individuales en el orden y autodisciplina de las personas. Se encuentra asociado con características como la responsabilidad, confiabilidad, puntualidad y escurpulosidad. Puede incluir rasgos como competencia, orden, sentido del deber, necesidad de éxito, autodisciplina y deliberación (John & Gross, 2007). Las personas con puntuaciones elevadas en este factor son descritas en general por sus pares como organizadas, puntuales y ambiciosas (McCrae & Costa, 1987). Por ejemplo, entre los estudiantes, se trata de aquellos que en su mayoría tienen una motivación de logro alta, obtienen mayores promedios académicos y poseen elevada autoestima (Costa et al., 1991).

El rasgo *Apertura a la Experiencia/Conservadurismo* es quizás el más difícil de describir ya que no corresponde al lenguaje cotidiano tan bien como los otros factores (McCrae, 1990). Se han propuesto varios nombres para definirlo, tales como cultura, intelecto, intereses intelectuales, inteligencia, imaginación; en términos más populares, se utilizan expresiones como artístico, curioso, imaginativo, intuitivo, original y de amplios intereses (John, 1990; Sneed, McCrae & Funder, 1998). Implica la complejidad, profundidad y riqueza de la vida mental y experiencial de un individuo. Se caracteriza por la presencia de fantasía, sentido de la estética, ideas y valores (Costa et al., 1991) e incluye las facetas de fantasía, sentido de la estética, nuevas acciones, nuevas ideas, valores y apertura a los sentimientos (Costa & McCrae, 1992). Se lo ha considerado el más “cognitivo” de los factores de personalidad propuestos por la presente taxonomía. Se ha hallado que las personas que califican con elevadas puntuaciones en este factor informan apreciar la novedad y la mentalidad abierta a diferencia de las personas que puntúan bajo, que informan apreciar más bien la pulcritud y la obediencia (Dollinger et al., 1996). Por otra parte, se ha encontrado que los logros creativos son mayores en las personas con puntuaciones altas en este factor y bajas

en Agradabilidad (King, Walker & Broyles, 1996). Por ejemplo, las personas creativas, curiosas y abiertas a la experiencia, tienen mayor probabilidad de encontrar soluciones inteligentes a los problemas; en la subprueba de diseño con bloques y ensamblaje de objetos del test de inteligencia de Wechsler el desempeño de los individuos que reflejan mayor habilidad creativa correlacionan con el factor Apertura a la Experiencia del modelo de personalidad de los Cinco Grandes (McCrae, 1990; 1993; 1994).

El rasgo *Agradabilidad/Antagonismo* también llamado afabilidad, amabilidad o adaptabilidad social (John, 1990) se refiere a las características interpersonales de preocupación y sensibilidad hacia los otros y sus necesidades, las cuales se organizan en una dimensión que varía desde orientaciones prosociales, comunitarias y altruistas hasta la desconfianza, el egoísmo y el antagonismo. Incluye rasgos como la confianza, rectitud, altruismo, sumisión, modestia y sensibilidad (Costa & McCrae, 1992). Los individuos muy agradables son considerados (Roccas, Sagiv, Schwartz & Knafo, 2002), poseen una personalidad amistosa y complaciente que tiende a llevarse bien con los demás. Son personas descritas por sus pares como simpáticas y bondadosas en contraste con los que son poco agradables, a quienes se los describe como suspicaces, insensibles y poco cooperadores (McCrae & Costa 1987).

Como se mencionó anteriormente, se ha indicado que la personalidad influye sobre la presencia de indicadores clínicos y de bienestar subjetivo y diferentes estudios han encontrado fuertes asociaciones entre los rasgos propuestos por el Modelo de los Cinco Grandes y diferentes trastornos psicopatológicos e indicadores de bienestar subjetivo (e.g. Bienvenu et al., 2004; Diener, Oishi & Lucas, 2003).

1.2 Ansiedad, Depresión y Felicidad

La ansiedad y la depresión son respuestas afectivas que se experimentan en la vida diaria y que sirven a importantes funciones. Es importante distinguir las respuestas afectivas normales de las respuestas afectivas exageradas como aparecen en los individuos lábiles emocionalmente y también de las definiciones categóricas encuadradas dentro de los trastornos de ansiedad y depresión (MacKinnon & Hoehn-Saric, 2003). La propensión a la patología existe no en la respuesta emocional, sino en la vulnerabilidad a la respuesta emocional exagerada. Como afirman MacKinnon y Hoehn-Saric (2003) la ansiedad en su condición adaptativa incrementa la motivación y el desempeño en las tareas. Los sentimientos de ansiedad actúan como una alerta para focalizarse en situaciones potencialmente peligrosas y para formular planes de acción que permitan lidiar con ellas. Al tratarse de una emoción displacentera de la cual se busca escapar, motiva a los individuos para evitar aquellas situaciones generadoras de mayor ansiedad. La depresión en su condición adaptativa, relacionada con la pena o la tristeza ocurre luego de una pérdida real o percibida. La utilidad biológica de esta condición se relaciona con promover comportamientos de cuidado por parte de los otros e incluso algunos aspectos se han considerado útiles como forma de conservación de la energía: por ejemplo, los síntomas de la denominada “depresión estacional” (como letargo, aumento del sueño, deseo de ingesta de carbohidratos) parecen haber resultado adaptativos en épocas invernales para las economías de nuestros antepasados “cazadores-recolectores” (MacKinnon & Hoehn-Saric, 2003).

Tanto en estados patológicos como de normalidad, la depresión y la ansiedad presentan una frecuencia de aparición conjunta. La percepción de un daño inminente, aunque sea corregible, generalmente coexiste o alterna con la percepción de desesperanza. Las personas bajo estrés a menudo experimentan sentimientos de ansiedad y depresión, posean o no un trastorno psiquiátrico. De modo que los “disparadores” de ansiedad y depresión pueden ser

los mismos debido a las mismas fuentes de estrés que dan paso a ambos tipos de síntomas (MacKinnon & Hoehn-Saric, 2003).

Como describe Öhman (2008), la ansiedad y el miedo involucran sentimientos negativos intensos y fuertes manifestaciones corporales. Subjetivamente, sin embargo, el miedo denota un temor por impedir un desastre/catástrofe y una intensa urgencia por defenderse -principalmente activando la huida de la situación-, en tanto la ansiedad clínica implica un sentimiento de aprensión displacentero (Lader & Marks, 1973). De acuerdo con el glosario del Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos mentales, cuarta edición revisada (DSM-IV-TR; American Psychiatric Association [APA], 2000), el término “ansiedad” se utiliza para describir una “anticipación aprensiva de peligros futuros o desgracias acompañada de un sentimiento de malestar o síntomas somáticos de tensión” (p. 820). El miedo posee un estímulo identificable, la ansiedad podría describirse como un “pre-estímulo”, en el sentido de constituir una anticipación a un estímulo amenazante más o menos real, mientras que el miedo podría describirse como un “post-estímulo”, es decir, como una respuesta generada por un estímulo atemorizante definido e identificable (Öhman, 2008). La ansiedad se trataría de un miedo “difuso”, de un estado de activación indefinido que sigue a la percepción de una amenaza, donde la naturaleza y localización de dicha amenaza es relativamente difusa y por ende, dificulta su afrontamiento mediante formas activas (Epstein, 1972).

La diferencia entre la ansiedad normal y patológica es tanto una cuestión de grado como categorial (MacKinnon & Hoehn-Saric, 2003). Para algunos modelos -ligados a las perspectivas médicas-, la diferencia entre normal y patológico es más bien una cuestión topológica o categorial, en el sentido de que para ser diagnosticado con un trastorno de ansiedad el paciente debe cumplir con cierto número de criterios para ese trastorno (Endler & Kocovski, 2001). Para otros -como algunos modelos psicológicos-, se trata de una cuestión

de naturaleza dimensional. En estos modelos, la ansiedad es entendida preferentemente como un continuo en el que las personas experimentan montos variables de ansiedad. La ansiedad clínica entonces se diferencia de la normal porque es más recurrente y persistente, su intensidad es irracional en relación al peligro o amenaza objetiva, tiende a interferir en la capacidad de los individuos para afrontar las situaciones y afecta su funcionamiento psicosocial y fisiológico (e.g. Lader & Marks, 1973). Esta visión es consistente con la aproximación psicométrica a la evaluación de la ansiedad que desarrolló Spielberger (1966, 1983). Spielberger sugirió que la ansiedad podía desagregarse en ansiedad estado y ansiedad rasgo. La ansiedad estado es la emoción transitoria caracterizada por la activación fisiológica y los sentimientos de aprensión, temor y tensión percibidos conscientemente, y la ansiedad rasgo define la predisposición del individuo a dar una respuesta emocional intensa que atraviesa el comportamiento del individuo en diferentes situaciones (Gerrig & Zimbardo, 2002).

Otro de los trastornos emocionales más extendidos, que se derivan de una emoción básica –tristeza en este caso-, es la depresión (Power, 1999). Power (1999) y Power y Dagleish (1997) han caracterizado los puntos centrales de la tristeza: existe una evaluación cognitiva de pérdida o fracaso; dicha pérdida no necesariamente es permanente; es una pérdida que puede ser relativa a otro o a sí mismo, por ejemplo, para un niño desaprobado un examen; el marco temporal de la pérdida puede abarcar el pasado, el presente y/o el futuro y la experiencia subjetiva de la tristeza variará considerablemente en intensidad y duración de acuerdo a estos y otros factores. La tristeza posee características adaptativas, por ejemplo, promueve la realización de demandas emocionales a los demás, lo cual puede estrechar lazos sociales (Izard, 1993) y la reflexión personal respecto de la pérdida de una persona u objeto importante (Lazarus, 1991) lo que puede generar la atención y revisión de las prioridades del individuo en relación a sus objetivos, roles y toma de decisiones que puedan modificar su

vida. Por ejemplo, revisar objetivos laborales sobrevalorados y decidir focalizar más en las relaciones humanas (Champion & Power, 1995; Izard, 1977, 1993; Lazarus, 1991; Stearns, 1993). Como dice Welling (2003), la tristeza disminuye la activación fisiológica, facilitando una “actualización” de las estructuras cognitivas que posibilitarán acomodarse a la pérdida de los objetos; permite una pausa para revisar objetivos y planes (Bonanno & Keltner, 1997; Oatley & Johnson-Laird, 1996).

La tristeza, no obstante estos beneficios sociales y cognitivos, puede evolucionar hacia estados de ánimo disfóricos y crónicos, que se asocian con evitación y desesperanza y pueden generar rechazo en los demás (Bonanno & Keltner, 1997; Lazarus, 1991; Smith & Ellsworth, 1985) transformándose en una depresión. La depresión define una alteración del estado de ánimo que consiste en un sentimiento de tristeza intenso que puede estar acompañado de incomodidad/inquietud (disforia) y falta de sentimientos positivos placenteros (anhedonia) (Goodyer & Sharp, 2005). En niños y adolescentes, puede suceder que la irritabilidad domine el estado anímico, quizás como consecuencia de la disforia (Goodyer & Sharp, 2005). Si bien la depresión consiste en un conjunto de síntomas (motivacionales, cognitivos, somáticos) se trata de un trastorno afectivo, donde su característica esencial es la tristeza o el estado de ánimo deprimido (American Psychiatric Association, 1994).

La transición de episodios de tristeza a estados más elaborados de depresión puede explicarse por la intervención de diferentes mecanismos. Por ejemplo, Bonanno et al. (2008) consideran que uno de los mecanismos probables es la rumiación. Cuando las personas tienden a rumiar se vuelven más propensas a pasar de estados transitorios de humor disfórico a estados depresivos más prolongados. Goodyer y Sharp (2005) consideran que las alteraciones en los pensamientos sobre el sí mismo, el mundo y los demás, y la disminución en los procesos fisiológicos y metabólicos que afectan funciones vitales como los patrones de

sueño, alimentación, niveles de energía y actividad general también colaboran para explicar estos cambios en el humor.

En los modelos teóricos de la depresión, las cogniciones disfuncionales tienen un rol que se asume causal (Stegge & Meerum Terwogt, 2007). Para identificar los mecanismos responsables del funcionamiento emocional desadaptativo de las personas con depresión se la ha conceptualizado como un fallo o dificultad para regular las emociones negativas (Cole & Kaslow, 1988; Power, 1999). Las representaciones negativas de sí mismo y los pensamientos rumiativos relacionados con el rechazo social, la inadecuación personal y el fracaso son elementos centrales en los modelos mentales basados en esquemas (Teasdale, 1996). Estos esquemas disfuncionales se observan tanto en adultos como en niños (Ingram, Miranda, & Segal, 1998; Hammen & Rudolph, 1996).

Si bien tradicionalmente se ha considerado la ausencia de psicopatología como un indicador de salud mental y bienestar subjetivo (Greenspoon & Saklofske, 2001), el paradigma de la psicología positiva ha puesto de relieve la necesidad de evaluar la psicopatología y el bienestar subjetivo dentro de un sistema integrado (Proctor, Linley & Maltby, 2009). De acuerdo con McCullough y Snyder (2000) la psicología se ha focalizado desproporcionadamente en el estudio de la enfermedad y debería prestar más atención al estudio complementario del bienestar. Como afirma Kazdin (1993,) la salud mental infantil abarca dos dominios: la ausencia de disfunción y el funcionamiento óptimo de los diferentes dominios psicológicos. Si bien las taxonomías relacionadas con las fortalezas y el bienestar están en una etapa relativamente reciente de su desarrollo, la mayoría de ellas incluye las percepciones del individuo con respecto a su propia vida (e.g. felicidad, satisfacción vital). Como dice Cowen (1991) las medidas de bienestar subjetivo se complementan con la información derivada de las evaluaciones de psicopatología.

El bienestar subjetivo es un constructo que integra estas percepciones del individuo respecto de su propia vida (Diener, 1984, 1994; Diener, Suh, Lucas & Smith., 1999). El bienestar subjetivo es un concepto global que se compone de varias dimensiones (Diener, Lucas & Scollon, 2006). Existe acuerdo con respecto a que el bienestar subjetivo es multifacético y abarca las evaluaciones individuales en al menos tres componentes (Holder, 2012): (1) una evaluación cognitiva de la propia vida, generalmente entendida como satisfacción vital; (2) bajos pero apropiados niveles de afecto negativo, y (3) una evaluación afectiva de las propias emociones positivas, dentro de la que se incluye la felicidad. El primer componente implica una evaluación cognitiva del pasado, presente y futuro de una persona y guarda relación con la forma en la que una persona evalúa su satisfacción general con la vida. El segundo enfatiza que el bienestar incluye niveles bajos pero apropiados de afecto negativo. En otras palabras, al afecto negativo, se le reconoce un valor como fuente de aprendizaje, motivación para el cambio y modificación del ambiente. El tercer componente implica la evaluación afectiva más orientada en el presente. Estos tres componentes pueden ser agrupados en dos dimensiones: cognitiva y afectiva (Diener, 1994; Diener et al., 1999). La dimensión cognitiva referida a la satisfacción vital, ya sea de manera global o por dominios específicos, y la dimensión afectiva -también denominada bienestar emocional- se refiere a la presencia de sentimientos predominantemente positivos que incluyen la noción de felicidad (Arita, 2005; Moyano & Ramos, 2007) pero también negativos (Diener et al., 1999).

De estas dimensiones y dominios del bienestar subjetivo, la felicidad se describe como el resultado de una evaluación afectiva global de la propia situación de vida (DeNeve & Cooper, 1998), de modo que resulta adecuada como un indicador del bienestar subjetivo en los niños para explorar sus asociaciones con las estrategias cognitivas de regulación emocional. Como afirman Pereira (1998) y Scorsolini-Comin y dos Santos (2010), la felicidad se define como el predominio del afecto positivo sobre el afecto negativo (DeNeve

& Cooper, 1998). La diferencia entre la felicidad y la emocionalidad es que la felicidad implica una evaluación afectiva global, en tanto la emocionalidad hace referencia a la ocurrencia de emociones positivas o negativas específicas. La felicidad también se diferencia de la satisfacción vital, ya que esta última posee una preponderancia de juicios cognitivos (Diener, Emmons, Larson, & Griffin, 1985).

En síntesis, y siguiendo a Sirgy (2012), la felicidad es el componente afectivo del bienestar subjetivo caracterizado por la acumulación de afecto positivo a lo largo del tiempo en dominios salientes de la vida (Andrews & McKennell, 1980; Brief & Roberson, 1989; Campbell, 1976; Crooker & Near, 1995; McKennell, 1978; McKennell & Andrews, 1980; Organ & Near, 1985). Por ejemplo, algunos estudios muestran que el entretenimiento y la familia contribuyen más a la felicidad que a la satisfacción vital, en tanto el dinero, la seguridad económica, la vivienda y los bienes y servicios en general contribuyen más a la satisfacción vital que a la felicidad (Saris & Adreenkova, 2001; Veenhoven, 1991). Además, se trataría de un componente relativamente duradero y estable más que un estado de afecto positivo momentáneo o transitorio (Kozma & Stones, 1992).

No obstante esta distinción conceptual, en la bibliografía y la investigación los componentes del bienestar subjetivo a menudo se utilizan de modo intercambiable entre sí y pueden considerarse sinónimos de felicidad (Diener, 1994; Seligman, 2002). Incluso también se ha indicado que la combinación de dichos componentes -satisfacción vital, presencia de afecto positivo, ausencia de afecto negativo- actúa como un indicador de felicidad (Ryan & Deci, 2001). Además, según Sirgy (2012), las medidas de felicidad y satisfacción vital comparten un máximo de varianza común del 50-60% (Cameron, Titus, Kostin, & Kostin, 1973; Diener, Smith, & Fujita, 1995; Kozma, 1996; Kozma, Stone, Stones, Hannah, & McNeil, 1990) y se han informado correlaciones con valores absolutos desde .25 a .50 (e.g. Diener & Fujita, 1995; Lucas, Diener, & Suh, 1996). Algunos estudios han encontrado, sin

embargo, bajas o nulas correlaciones entre ambas medidas (e.g. Balatasky & Diener, 1993; Friedman, 1993) por lo que también se ha sugerido que estos componentes deberían estudiarse de forma independiente (e.g. Pavot & Diener, 1993).

Otra distinción importante a considerar es con respecto al constructo bienestar psicológico. El bienestar psicológico se asocia al funcionamiento efectivo (Huppert, 2009) e implica el desarrollo del propio potencial, el control sobre las propias circunstancias de vida, las creencias sobre el sentido de la vida y de un propósito y también la capacidad de establecer y mantener relaciones positivas con los demás. Es decir, la perspectiva del bienestar subjetivo se focaliza más en los aspectos hedónicos del bienestar, la búsqueda de felicidad y una vida placentera; implica evaluaciones generales del afecto y la calidad de vida (Diener, 1984). La perspectiva del bienestar psicológico se centra más en los aspectos eudamónicos del bienestar relacionados con el desarrollo del potencial humano, de un significado de vida y de relaciones de calidad con los demás (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 2008). A su vez, se ha indicado que ambos tipos de bienestar contribuyen a explicar la naturaleza subjetiva o psicológica del bienestar (Keyes Shmotkin, & Ryff, 2002) o la calidad de vida (Sumner, 1996) y se distinguen de los indicadores “objetivos” del bienestar o calidad de vida como educación, acceso a los servicios de salud, nivel de ingresos, etc.

Finalmente, las emociones positivas poseen importantes funciones adaptativas, permiten la sociabilidad, el juego y la exploración de lo novedoso. También colaboran en la construcción de los recursos sociales y materiales y promueven el aprendizaje de nuevos comportamientos que pueden resultar útiles para el futuro al favorecer la participación en actividades que pueden resultar beneficiosas más adelante (Fredrickson, 1998, 2001).

La ventaja adaptativa del sistema emocional consiste en proporcionar ajuste y retroalimentación para la relación con el entorno; por lo tanto la cronicidad de cualquier

estado emocional fallaría en este propósito ya que se volvería insensible a los cambios del entorno. Por lo tanto, la felicidad en términos adaptativos consiste en la experiencia de estados emocionales que pueden variar como reacción a los eventos tanto buenos como malos (Diener, 2003).

Huebner (2003) realiza una revisión de la bibliografía sobre el bienestar subjetivo en niños y adolescentes, específicamente en relación a la satisfacción vital, e informa cómo las diferencias individuales en esta variable se han asociado al temperamento, los estilos de afrontamiento, las atribuciones cognitivas y a factores intrapersonales -como abuso de sustancias y depresión- e interpersonales -como comportamientos agresivos y soledad-. Proctor et al. (2009) en su revisión también encuentran varias características similares a las reportadas en la literatura de adultos. Por ejemplo, en relación a la psicopatología, los estudios con adolescentes han mostrado que la satisfacción vital se asocia con la depresión de forma negativa (e.g. Gilman, Huebner, & Laughlin, 2000), con el autoconcepto de forma positiva (e.g. Dew & Huebner, 1994) y negativamente con el perfeccionismo desadaptativo (e.g. Gilman, Ashby, Sverko, Florell, & Varjas, 2005). Holder y Callaway (2010) realizaron una revisión de la bibliografía científica sobre estudios en el tema felicidad en población infantil. Estos autores indican que existen notorias similitudes entre los correlatos y predictores de la felicidad en niños y en adultos. Por ejemplo, las variables demográficas (e.g. edad, género, educación) no poseen asociaciones fuertes con la felicidad. En el mismo sentido, se han encontrado asociaciones entre felicidad y actividades placenteras, popularidad, apariencia física, relaciones sociales, etc. Por ejemplo, O'Rourke y Cooper (2010) hallaron que los predictores más fuertes de felicidad en niños eran el sentido de amistad y el optimismo, y que variables demográficas como el nivel de ingresos familiares o el número de horas frente a la televisión tenían un impacto mínimo en la felicidad.

En síntesis, la ansiedad, la depresión y la felicidad son respuestas afectivas caracterizadas por malestar y emociones displacenteras de aprensión y temor en el caso de la ansiedad, de pena y tristeza en el caso de la depresión y de afecto positivo en el caso de la felicidad. Se ha indicado que estas respuestas afectivas están fuertemente influidas por los rasgos de personalidad (DeNeve & Cooper, 1998; Kotov et al., 2010).

1.3 Relaciones de los Rasgos de Personalidad con Ansiedad, Depresión y Felicidad

Como dijimos anteriormente, los rasgos de personalidad se asocian con la mayor o menor propensión a presentar síntomas de ansiedad, depresión e indicadores de bienestar subjetivo (DeNeve & Cooper, 1998; Kotov et al., 2010), pero específicamente ¿en qué sentido se observan estas que se produzcan asociaciones?

Se ha indicado que los altos niveles de afectividad negativa característicos del Neuroticismo están presentes en varios trastornos emocionales, y que la falta de emocionalidad positiva, de socialibilidad y actividad características de los bajos niveles de Extraversión se encuentran principalmente en los trastornos relacionados con depresión y ansiedad (Bienvenu et al., 2004; Brown, 2007; Brown, Barlow, & Chorpita, 1998; Lahey, 2009).

Se ha indicado también que el autocontrol pobre en la organización y la planificación característico de escasa presencia del rasgo Conciencia se asociaría con mayores niveles de depresión y ansiedad, al activar más experiencias de estrés y en consecuencia, un incremento o mantenimiento de los síntomas (McCrae & Costa, 1991; Anderson & McLean, 1997). En el mismo sentido, otros autores (Anderson & McLean, 1997; Lonigan, Vasey, Phillips & Hazen, 2004) han sostenido que los individuos con bajas puntuaciones en Conciencia serían más propensos al fracaso y un afrontamiento pobre, lo cual contribuiría a su vez a sostener la psicopatología. Se ha indicado que los individuos con altas puntuaciones en Apertura a la

Experiencia se involucran en mayor cantidad de comportamientos que les proporcionan satisfacción y felicidad (Salovey et al., 2000). También poseen más comportamientos prosociales (Graziano & Tobin, 2009), lo que podría promover mayor aceptación por parte de sus pares (Jensen-Campbell et al., 2002; Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993) y contribuir al mayor bienestar subjetivo.

Como señalan Kim-Prieto, Diener, Tamir, Scollon y Diener (2005), los diferentes temperamentos predisponen a las personas a experimentar diferentes eventos de vida (e.g. Headey & Wearing, 1989; Magnus et al., 1993). Existen diferencias individuales en la reactividad a los mismos eventos (e.g. Rusting & Larsen, 1997), los individuos recuerdan las mismas reacciones emocionales en formas distintas (e.g. Feldman Barrett, 1997) y seleccionan diferentes informaciones cuando construyen sus juicios globales respecto de su bienestar subjetivo (Diener et al., 2002). Ciertas predisposiciones amplias de la personalidad como la tendencia a la aproximación o alejamiento (Elliot & Thrash, 2002) también influyen sobre el bienestar subjetivo. Por ejemplo se ha mostrado que la Extraversión y el Neuroticismo poseen una correlación de .80 o incluso mayor con los niveles -a largo plazo- de afecto positivo y negativo (Lucas & Fujita, 2000; Fujita, 1991).

Soto (2014) ha sugerido explicaciones para las relaciones directas entre los rasgos de personalidad y los componentes del bienestar subjetivo, por ejemplo, ha indicado que los individuos con mayores puntuaciones en Extraversión tienden a experimentar mayores niveles de afecto positivo y poseen respuestas afectivas más intensas a los eventos positivos que los individuos introvertidos; de forma similar, los individuos con Neuroticismo elevado tienden a experimentar mayor afecto negativo crónico y poseen especialmente reacciones intensas a los eventos negativos (Bolger & Schilling, 1991; Gross et al., 1998; Headey & Wearing, 1989; Luhmann & Eid, 2009). A sí mismo, los individuos con mayores puntuaciones en Conciencia tienden a realizar tareas de forma eficiente, lo que les asegura

mayor éxito académico y laboral (Barrick et al., 2001; Berry et al., 2007; Nofle & Robins, 2007); esto podría traerles mayores recompensas materiales y psicológicas y contribuir al mayor bienestar subjetivo. La Apertura a la Experiencia se ha asociado con emocionalidad positiva (e.g. Digman, 1997; Markon & Krueger, 2005) y mejor salud física y mental, debido a que las personas se involucran en más comportamientos que les proporcionan satisfacción y felicidad (Salovey et al., 2000). Otros autores han indicado que esta característica de la Apertura a la Experiencia también predice afecto positivo, estabilidad emocional y ausencia de depresión (Abe & Izard, 1999; Carrillo et al., 2001; García et al., 2005). La apertura hacia las ideas se ha asociado con numerosos beneficios para la salud, ya que promueve comportamientos que mejoran el autoconcepto, la flexibilidad y la satisfacción vital (Tesch & Cameron, 2003; Wainwright, Wright, Luciano, Geffen, & Martin, 2008). Sin embargo, algunos estudios mostraron asociaciones en sentido contrario, por ejemplo, la faceta de apertura a la fantasía se ha relacionado con síntomas de depresión y falta de afecto positivo (Carrillo, Rojo, Sánchez-Bernardos, & Avia, 1998; Wolfstein & Trull, 1997). Los individuos con Agradabilidad elevada tienden a implicarse en más comportamientos prosociales (Graziano & Tobin, 2009) y como dice Soto (2014) esto podría promover mayor aceptación de parte de sus pares (Jensen-Campbell, et al., 2002; Newcomb et al., 1993) y mayor éxito en el establecimiento de relaciones sociales exitosas (Karney & Bradbury, 1995; Robins, Caspi, & Moffitt, 2002) y así repercutir en mayor bienestar subjetivo.

En un meta-análisis realizado sobre 33 estudios, en los que se examina la relación entre el modelo de los Cinco Grandes y síntomas clínicos, Malouff et al. (2005) encontraron que los trastornos del estado de ánimo están asociados con un patrón típico de personalidad, que consiste en altos niveles de Neuroticismo y bajos niveles de Extraversión, Conciencia y Agradabilidad, aunque los mayores tamaños del efecto correspondieron a Neuroticismo, Extraversión y Conciencia y los más pequeños a Agradabilidad, y no se encontró una

asociación significativa con Apertura a la Experiencia. En un meta-análisis posterior, se analizó en 175 estudios la relación entre los rasgos de personalidad y los trastornos clínicos de ansiedad, depresión y abuso de sustancias, Kotov et al. (2010) hallaron que en todos los grupos las personas con trastornos del estado de ánimo presentaban puntuaciones elevadas en Neuroticismo y bajas en Conciencia; y que algunos grupos de pacientes con trastorno distímico y fobia social puntaban bajo en Extraversión. La Agradabilidad y la Apertura a la Experiencia presentaron relaciones bajas y moderadas y solo la Apertura a la Experiencia se relacionó en sentido negativo con la agorafobia y el trastorno distímico. El abuso de sustancias se asoció en menor medida con el Neuroticismo pero en mayor medida con la falta de Agradabilidad, y la fobia con puntuaciones bajas en todos los rasgos. En este estudio, todos los trastornos presentaron alguna asociación con los rasgos de personalidad, y, en todos los casos el Neuroticismo fue el más fuertemente implicado en ellos.

Un estudio más reciente, realizado por Rosellini y Brown (2011) en el que evalúan la estructura latente del NEO-FFI y las relaciones entre el modelo de los Cinco Factores y las dimensiones de ansiedad y depresión del DSM-IV (APA, 2000) en una amplia muestra de pacientes obtienen similares resultados. El Neuroticismo presentó asociaciones positivas con todos los trastornos evaluados y la Extraversión asociaciones negativas con fobia social y el trastorno depresivo mayor. El rasgo Conciencia se asoció negativamente con el trastorno depresivo mayor aunque mostró una asociación positiva con el trastorno de ansiedad generalizada. El factor Agradabilidad no presentó asociaciones con ninguno de los trastornos evaluados y Apertura a la Experiencia presentó una relación negativa con el ataque de pánico y la agorafobia.

En relación al bienestar subjetivo, la literatura y la investigación indican que existe una fuerte asociación de la Extraversión y el Neuroticismo con la felicidad y satisfacción vital. En algunos casos que el Neuroticismo es un predictor más fuerte que la Extraversión; además se

ha registrado -aunque en menor medida- que el rasgo Conciencia también podría presentar relaciones directas con estas variables. Spangler y Palrecha (2004) afirman que la investigación ha encontrado de modo consistente que la Extraversión se relaciona positivamente con el bienestar subjetivo positivo y negativamente con los indicadores de bienestar subjetivo negativo, y que el Neuroticismo se relaciona positivamente con el bienestar negativo y negativamente con los estados emocionales positivos como el afecto positivo y la felicidad (Argyle, 2001; Argyle & Lu, 1990; Brebner, 1998; Costa & McCrae, 1980; Francis, 1999; Gross et al., 1998). Estos autores realizaron una investigación en estudiantes universitarios para testear un modelo de felicidad e infelicidad que combinara elementos de la literatura sobre bienestar hedónico y eudaimónico. Los resultados indicaron una marcada asociación entre la Extraversión y el Neuroticismo (factores hedónicos), y la felicidad; en tanto que los objetivos de logro, poder y afiliación (factores eudaimónicos) no presentaron relaciones, lo que llevó a concluir que la felicidad depende más de rasgos estables de la personalidad que de circunstancias ambientales.

En otro meta-análisis, DeNeve y Cooper (1998) examinaron 137 rasgos distintos de personalidad como correlatos del bienestar subjetivo. Su revisión y análisis les permitió concluir que la personalidad predice satisfacción vital, felicidad y afecto positivo y en menor medida afecto negativo. El Neuroticismo es el predictor más fuerte de satisfacción vital, felicidad y afecto negativo. La Extraversión y la Agradabilidad lo son del afecto positivo. En un meta-análisis posterior, realizado por Lucas y Fujita (2000), en promedio la Extraversión presentó una correlación de orden cero de .38 con el afecto positivo y cuando se utilizaron distintos procedimientos de medida la correlación resultó cercana a .80.

En una revisión de los factores culturales y de personalidad relacionados con el bienestar subjetivo, Diener et al. (2003) indicaron que si bien muchos rasgos de personalidad se han relacionado con el mismo, la mayoría del trabajo teórico y empírico se ha focalizado

en las correlaciones moderadas a fuertes con los rasgos de Extraversión y Neuroticismo (e.g. Costa & McCrae, 1980; Tellegen, 1985; Headey & Wearing, 1991; Watson & Clark, 1992). Aunque en menor proporción, los rasgos Conciencia y Agradabilidad también han mostrado correlaciones consistentes con los componentes del bienestar subjetivo (e.g. DeNeve & Cooper, 1998; Hayes & Joseph, 2003; Steel, Schimdt & Shultz, 2008).

Numerosos estudios coinciden en que la Extraversión y el Neuroticismo son predictores importantes del bienestar subjetivo (e.g. Furnham & Brewin, 1990; Brebner, Donaldson, Kirby & Ward, 1995; Gutiérrez, Moreno Jiménez, Garrosa Hernández & Penacoba Puente, 2005). Incluso varios de ellos reportan, como anticipamos, el Neuroticismo como un factor de mayor peso (e.g. Argyle & Lu, 1990; Chico Librán, 2006). Por ejemplo, Vitterso (2001) analiza la relación entre Estabilidad Emocional, Extraversión y bienestar subjetivo en un grupo de adultos y encuentra que, en promedio, el porcentaje de varianza explicada sobre el bienestar subjetivo es de un 34% para la Estabilidad Emocional, en tanto la Extraversión solo explica el 1%. Un año después, Vitterso y Nilsen (2002) realizaron un estudio con otro grupo de adultos en el que exploraron las asociaciones entre el bienestar subjetivo y los rasgos de Neuroticismo y Extraversión. Sus resultados mostraron, de modo similar a su estudio anterior, que si bien ambos rasgos se asocian al bienestar subjetivo, el Neuroticismo explicó ocho veces más el porcentaje de varianza en el bienestar subjetivo que la Extraversión.

Ahora bien, ¿qué sucede en el caso de niños y adolescentes? En términos generales, los estudios muestran que las asociaciones entre los rasgos de personalidad y los indicadores clínicos y de bienestar subjetivo presentarían similar sentido. Por ejemplo, Piera y Aguilar Alonso (1992) obtuvieron asociaciones negativas entre la Extraversión y la ansiedad y positivas entre el Neuroticismo y la ansiedad en niños de 12 años de edad. Dos años después, Pere (1994) realizó un estudio similar con una muestra mayor de niños de entre 9 y 12 años de edad y encontró resultados similares a los obtenidos en el estudio anterior. En ese mismo

año John et al. (1994) exploraron la estructura de personalidad en niños y adolescentes y desarrollaron escalas para medir las dimensiones de los Cinco Grandes. Sus resultados mostraron que los niños con mayor presencia de síntomas internalizantes fueron descritos por sus padres como más neuróticos y con menos rasgos de Conciencia. La Extraversión, la Apertura a la Experiencia y la Agradabilidad no presentaron asociaciones.

En un estudio más reciente, Muris, de Jong y Engelen (2004) examinan las relaciones entre el Neuroticismo, el control atencional y el desarrollo de la ansiedad infantil en una muestra de niños de entre 8 y 13 años de edad. Los resultados mostraron una asociación negativa entre el Neuroticismo y el control atencional y positiva con la ansiedad. Por otra parte, el control atencional y la ansiedad presentaron una correlación negativa entre sí. Posteriormente Meesters, Muris y van Rooijen (2007) examinaron la asociación entre Neuroticismo, control atencional y presencia de síntomas de psicopatología en una muestra de niños y adolescentes de entre 9 y 17 años de edad. Los resultados mostraron una asociación positiva entre Neuroticismo, ansiedad y agresividad; mientras que el control atencional se asoció negativamente con dichos síntomas.

Vreeke y Muris (2012) examinaron las relaciones entre la inhibición comportamental, los rasgos de personalidad del modelo de los Cinco Grandes y síntomas de trastornos de ansiedad en una muestra clínica y en otra no clínica de niños de entre 6 y 13 años de edad. Los resultados obtenidos mostraron que los padres de los niños pertenecientes al grupo clínico evaluaron a sus niños de manera más elevada en Neuroticismo e inhibición comportamental e indicaron que presentaban menos rasgos de Extraversión, Conciencia y Apertura a la Experiencia. Para ambos grupos, los niveles elevados de inhibición comportamental y Neuroticismo fueron predictores significativos de los síntomas de ansiedad.

En relación a la depresión, Pérez y Urquijo (2002) exploraron las relaciones entre los rasgos de personalidad y la depresión en niños y adolescentes de 11 a 17 años de edad. Los resultados mostraron la existencia de asociaciones significativas positivas entre los rasgos de personalidad y niveles de depresión, excepto el rasgo Extraversión que se asoció de manera negativa. Agha-Yousefi y Maleki (2011 en una muestra de niños de edad escolar en la que analizaron las relaciones entre los rasgos de personalidad y síntomas de depresión encontraron que todos los rasgos de personalidad –con excepción de Apertura a la Experiencia- se asociaron con los síntomas de depresión, el Neuroticismo de forma positiva y Extraversión, Agradabilidad y Conciencia en sentido negativo. Ehrler y Evans (1999) encontraron que los niños de 9 a 13 años de edad con puntuaciones bajas en Agradabilidad, Conciencia y Apertura a la Experiencia presentaban más problemas sociales, conductuales, atencionales, síntomas de ansiedad y depresión y, en esos casos el Neuroticismo se asoció positivamente con ansiedad y depresión.

Abe (2005) examinó la capacidad predictiva de todos los rasgos del modelo de los Cinco Grandes sobre una variedad de comportamientos en un estudio de seguimiento durante nueve años en niños cuando tenían 3 años de edad, luego éstos tienen 5 años y luego en la adolescencia. Sus resultados mostraron que la Agradabilidad y la Conciencia se asociaron con medidas de autorregulación en ambas edades, mientras que el Neuroticismo se relacionó con ansiedad y la Extraversión con dificultades en la inhibición comportamental. La Apertura a la Experiencia se asoció con juegos comportamentales más elaborados y menor cantidad de problemas psicosomáticos a los 5 años y con confianza en sí mismo en la adolescencia. Otros estudios también han encontrado asociaciones negativas entre el rasgo Apertura a la Experiencia y problemas internalizantes (e.g. Victor, 1994).

Con respecto a la felicidad, se han registrado resultados similares a los obtenidos con adultos como mencionamos anteriormente. En cuanto a la Extraversión y la felicidad, Holder

y Coleman (2007) encontraron en niños de 9 a 12 años de edad que la varianza en la felicidad se explicaba parcialmente por las interacciones sociales positivas que implicaban a la familia y a los amigos. Las interacciones sociales negativas con los pares y el comportamiento agresivo hacia otros también explicaron parte de la varianza en la felicidad de los niños. Un año después, Holder y Coleman (2008) examinaron la relación entre felicidad, temperamento, popularidad y apariencia física en niños de 9 a 12 años de edad y sus resultados mostraron que el temperamento emocional positivo, la popularidad y la apariencia son predictores de la felicidad.

Otros estudios en niños y adolescentes también encontraron relaciones positivas entre la Extraversión y la felicidad pero suman además relaciones negativas con el Neuroticismo. Por ejemplo, Huebner (1991) evaluó la satisfacción global con la vida y la personalidad en niños de 5to a 7mo año de la educación primaria. Sus resultados mostraron que los estudiantes que informaron mayores niveles de satisfacción vital tendieron a evaluarse a sí mismos con más autoestima, locus de control interno y Extraversión, y con menor ansiedad y Neuroticismo. Posteriormente en población adolescente, Young y Bradley (1998) exploraron qué variables guardaban relación con el riesgo de desadaptación. Sus resultados mostraron que los adolescentes introvertidos se evaluaron a sí mismos como menos felices y académicamente menos eficaces que los extrovertidos y emocionalmente estables. Fogle, Huebner y Laughlin (2002) investigaron las interrelaciones entre el temperamento, la competencia social y la satisfacción vital en niños y adolescentes de entre 10 y 15 años edad. Los resultados mostraron que la Extraversión y el Neuroticismo presentaron relaciones con la satisfacción vital, y que la competencia social mediaba la relación entre Extraversión y satisfacción vital.

En cuanto a los cinco rasgos de personalidad y variables relacionadas con el bienestar subjetivo como la resiliencia, el estudio de Nakaya, Oshio y Kaneko (2006) mostró

asociaciones positivas con Extraversión, Apertura a la Experiencia y Conciencia, y negativas con Neuroticismo. También, el estudio de Fayombo (2010) encontró que el mejor predictor de resiliencia fue el rasgo Conciencia, seguido por Agradabilidad, Neuroticismo y Apertura a la Experiencia; en este caso la Extraversión no presentó una asociación significativa.

En síntesis, podemos observar en la bibliografía una asociación entre los rasgos de personalidad, los indicadores de psicopatología y los componentes de bienestar subjetivo, tanto en población adulta como infantil. Específicamente, el Neuroticismo se asociaría en sentido positivo con indicadores clínicos de ansiedad y depresión, y negativamente con bienestar subjetivo. En el caso de la Extraversión, Conciencia, Apertura a la Experiencia y Agradabilidad las tendencias serían opuestas, es decir, una asociación negativa con ansiedad y depresión y positiva con bienestar subjetivo.

Si bien estas relaciones están suficientemente establecidas en población adulta y relativamente acordadas en población infantil, los mecanismos mediante los cuales la personalidad ejerce su influencia sobre estas variables de psicopatología y bienestar subjetivo aún requieren de mayor exploración (Bolger & Zuckerman, 1995). Recientemente, se ha propuesto que las estrategias de regulación emocional podrían ser uno de estos procesos (e.g. Hervás & Vázquez, 2006; Ng & Diener, 2009; Wang et al., 2009; Yoon et al., 2013).

Ahora bien, ¿qué es la emoción?; ¿qué es la regulación emocional?; ¿cuáles son las estrategias específicas mediante las cuales las personas regulan sus emociones?

1.4 Emoción y Regulación Emocional

1.4.1 Emoción

1.4.1.1 Definición y Conceptualización de la Emoción

El término emoción tiene su origen en la palabra latina “*emovere*” que significa remover, agitar o excitar. Se han propuesto múltiples definiciones para este término, pero no

se ha alcanzado una conceptualización unificada que contenga todas las condiciones necesarias y suficientes para calificar a un fenómeno como emocional (Gross, 2008). Las teorías contemporáneas de la emoción entienden que las emociones son un aspecto esencial del funcionamiento de los seres humanos, ya que constituyen una respuesta del organismo para adaptarse al ambiente (Tooby & Coosmides, 2008). En este sentido, motivan al cambio cuando es necesario, facilitan el aprendizaje, proporcionan información sobre la necesidad de lucha o huida y contribuyen al establecimiento de relaciones sociales (Gross, 1999).

Sin embargo, se puede apreciar en la bibliografía cierto consenso en torno a tres características esenciales que suelen estar presentes en el estudio contemporáneo de la emoción.

Para entender mejor estas características recurriremos a la noción estratégica de “episodio emocional” propuesta por Moors (2010) mediante la cual mencionaremos cada uno de sus componentes -desde la primera evaluación cognitiva del estímulo hasta la respuesta inmediata a su procesamiento- en correspondencia con los componentes seleccionados por Gross y Thompson (2007). Se puede apreciar un resumen en la Tabla 1.

La primera característica tiene que ver con cuándo se generan las emociones. Las teorías del *appraisal* (evaluación cognitiva) sostienen que las emociones se generan cuando un individuo presta atención a una situación, circunstancia o estímulo y la considera y evalúa como relevante para sus objetivos. Estos objetivos varían según los distintos autores. Pueden ser a largo o corto plazo, centrales o secundarios para la persona, concientes o inconcientes, compartidos con el grupo social de referencia o particulares e idiosincrásicos. Pero, cualquiera sea el objetivo o significado atribuido, es este significado lo que despliega la emoción. Si estos significados cambian o se modifican, las respuestas emocionales también lo harán (Koole, 2009). Se trata del componente cognitivo, conocido como *appraisal* o

evaluación cognitiva cuya función sería la de atender y evaluar a los estímulos (Moors, 2010).

La segunda característica se refiere a que las emociones son respuestas multifacéticas, es decir, fenómenos que implican cambios en los componentes de la experiencia subjetiva, la fisiología central y periférica y el comportamiento (Mauss, Levenson, McCarter, Wilhelm, & Gross, 2005). El componente subjetivo es lo que comúnmente se entiende como sentimiento, o sea, el registro personal de las emociones que permite el “automonitoreo” y por eso está ligado al control o regulación de la emoción (Moors, 2010). Los desarrollos teóricos más recientes enfatizan de manera progresiva que más que tratarse de un mero epifenómeno, la conciencia de una emoción ayuda a las personas a implicarse en acciones de control voluntario y puede así promover comportamientos adaptativos (e.g. Levenson, 1999; LeDoux, 1996). El componente fisiológico se refiere a los cambios autonómicos y neuroendócrinos que anticipan y se asocian a las respuestas comportamentales. Se vincula con la función de preparar al organismo para la acción. Finalmente, el componente comportamental hace referencia a la acción en sí misma, la tendencia a comportarse en ciertos sentidos; incluye respuestas verbales y no verbales, dentro de las cuales se destacan las expresiones faciales. Sirve a las funciones de luchar o huir, expresar y comunicar (Moors, 2010).

La tercera característica es que las emociones son maleables, modificables. Es decir, si bien se abren paso en el foco de la conciencia y pueden interrumpir cualquier proceso que se esté desarrollando (Frijda, 1986), deben competir con otros procesos y contenidos del foco atencional, y pueden ser modificadas por estos procesos, tanto en su componente cognitivo (e.g., reinterpretación positiva) como en las respuestas multifacéticas (e.g., suprimir la expresión facial). Esta característica también se relaciona estrechamente con la regulación emocional (Gross & Thompson, 2007).

Tabla 1

Características, Componentes y Funciones Generales de la Emoción

| Características generales de la emoción (Gross, 2007, 2014) | Componentes (Moors, 2010) | Funciones (Moors, 2010) |
|--|--------------------------------------|--|
| Su generación se produce a partir de la atención y evaluación de un estímulo | Cognitivo | Evaluación del estímulo/Appraisal |
| Son respuestas multifacéticas en tres dominios | Somático - Motivacional | Preparar y sostener la acción |
| | Motor | Acción (lucha, huida, comunicar, expresar) |
| | Subjetivo (sentimientos) | Automonitoreo → Regulación |
| Son maleables, modificables | Cognitivo | ↑ |

Como afirma Moors (2010), es importante recordar que dentro de este conjunto de características y componentes, las definiciones de los términos implicados no son siempre unitarias y compartidas por todos los autores. Pueden mencionarse *varios puntos de divergencia y de debate* en torno a la naturaleza de los mismos, y sin entrar en excesivo detalle aquí los expondremos brevemente.

En primer lugar, el significado del término cognición puede variar dependiendo de la categoría conceptual con la cual sea contrastado. La cognición puede entenderse en un sentido genérico como “mental”, como un conjunto de procesos y representaciones mentales que median entre el estímulo y la respuesta, y que ayudan a entender por qué ante estímulos semejantes los individuos pueden tener respuestas diferentes. Este sentido es claro cuando se contrasta con procesos somáticos y/o comportamentales. Sin embargo, la cognición requiere una conceptualización más específica cuando se contrasta con otros conceptos mentalistas como motivación y sentimiento. En este sentido, suele ser definida como la parte “intencional” de lo mental (Green, 1996) y los sentimientos como la parte fenomenológica,

es decir, aquella parte que posee la cualidad irreductible de ser enteramente subjetiva (e.g. Block 1995; Nagel, 1974).

En segundo lugar, se ha debatido en cuanto a la posibilidad de si alguno o todos los componentes pueden identificarse completamente con el término emoción. Es decir, algunos teóricos aíslan uno de los componentes y lo consideran definitorio de la emoción, mientras que otros identifican varios componentes a los que les atribuyen la capacidad de dar cuenta de manera plena del término emoción. Por ejemplo, James (1980) propuso una equivalencia entre la emoción y el componente subjetivo.

En tercer lugar, otros autores difieren en la secuencia y orden de los componentes del episodio emocional. Entre los que aceptan la idea de un orden fijo, están los que consideran que algunos componentes preceden a otros, y quienes indican que se trata de una secuencia causal, es decir, donde algunos componentes preceden y causan los otros (Moors, 2010).

En cuarto lugar, también se ha debatido sobre cómo calificar como emocional a un evento en función de estos componentes, debido a que cabe la posibilidad de que todos los componentes mencionados sean necesarios pero no exclusivos del proceso emocional (Frijda, 2007; Parrot, 2007); es decir, la cognición, el sentimiento, las respuestas somáticas y motrices pueden estar presentes en fenómenos que no son emocionales. Para ilustrar este punto, Frijda (2007) menciona el hecho de que una persona puede estar realizando una actividad y de pronto se le cae de las manos una herramienta que estaba utilizando; en este caso, la persona manifestaría cambios en sus tendencias a la acción, cambios en sus sentimientos y respuestas somáticas. Si bien todos los componentes estarían presentes, ningún autor consideraría este evento como un episodio emocional. Los teóricos han propuesto entonces algunos criterios adicionales para calificar a un episodio como emocional. Por ejemplo, un criterio especifica el contenido de los *appraisals*. Las teorías del *appraisal* postulan que la emoción ocurre cuando un estímulo es evaluado como relevante y/o (in)congruente con los objetivos de la

persona (Frijda, 1986; Lazarus, 1991; Oatley & Johnson-Laird, 1987; Scherer, 2005). Otros teóricos consideran que la emoción adviene solo cuando el evento es evaluado como positivo o negativo, independientemente de los objetivos presentes (Frijda, 2007; Scherer, 2005). Un criterio adicional especifica el contenido de la experiencia subjetiva. Muchos teóricos argumentan que la experiencia de una emoción debe tener necesariamente un “sabor” negativo o positivo (Ortony & Turner, 1990) para ser considerada como tal.

En quinto lugar, se ha buscado a través de estos criterios establecer comparaciones entre la emoción y otros procesos afectivos relacionados. Se ha considerado el afecto como una categoría abarcativa que implican discriminaciones rápidas -del estilo “bueno-malo”, “agradable-desagradable”- y que tienen en común algún tipo de proceso atencional y de evaluación cognitiva (Gross & Thompson, 2007; Scherer, 1984). Dentro de esta categoría se encontrarían la emoción, los estados de ánimo y las respuestas de estrés. Scherer (1984, 1993) y Lang (1995) establecieron un criterio cuantitativo en términos de duración e intensidad para diferenciar la emoción del estado de ánimo: las emociones serían más breves y tendrían mayor intensidad. En cuanto a la especificidad de los objetivos, las emociones poseen un objetivo más claro y en el estado de ánimo se observa menor claridad. En cuanto al estrés, éste se refiere a respuestas afectivas negativas, mientras que la emoción se refiere tanto a estados negativos como positivos (Lazarus, 1993), aunque ambos implican respuestas corporales generales a eventos significativos (Moors, 2010). Si bien pueden establecerse distinciones entre estos conceptos, como afirma Russell (2003) todos compartirían un núcleo afectivo común de estados básicos de bienestar o malestar, de energía o depresión. En esta línea se pueden mencionar otras distinciones con conceptos no tan estrechamente relacionados pero sí cercanos. En cuanto a los impulsos, ambos estados afectivos poseen una valencia y una fuerza motivacional que dirige y energiza el comportamiento (Ferguson, 2000), pero las emociones poseen un proceso de activación y curso más flexible y un rango

más amplio de objetivos potenciales (Gross & Thompson, 2007). Finalmente, se han excluido de la definición de emoción de manera casi definitiva los reflejos debido a que las emociones tienen un componente de evaluación cognitiva (Leventhal & Scherer, 1987), las experiencias sensoriales como frío o dolor porque se considera que son sensaciones que carecen de intencionalidad, y las actitudes y preferencias debido a que no poseen de correlatos somáticos y/o motores distintivos (Lang, 1985; Scherer, 2005).

Por otro lado, además de estos cinco puntos en relación a las divergencias referidas a los componentes y sus características, existen desacuerdos en cuanto a la cantidad y forma de agrupación de las diferentes emociones. Según Moors (2010) un primer grupo de teóricos toma un conjunto reducido de emociones con un status especial: las llamadas emociones básicas a partir de las cuales se construiría toda la vida emocional. Estas emociones básicas podrían recombinarse y elaborarse para formar emociones más complejas. Pero incluso, dentro de este mismo grupo los teóricos no acuerdan sobre la cantidad e identidad de emociones básicas, dado que consideran diferentes criterios para su inclusión o exclusión, algunos de los cuales han sido: poseer un signo neural único (e.g. Darwin 1965; Eckman, 2007; Izard, 1977; Panksepp, 1982, 1998, 2000), poseer un patrón característico de valoraciones o *appraisals* (e.g. Roseman, 1991), “despertar” una tendencia de acción distintiva (e.g. Frijda, 1986), poseer un patrón de respuesta fisiológico propio (e.g. Ekman, Levenson, & Friesen, 1983) o una expresión facial distinguible (e.g. Ekman, 1984) y/o una cualidad experiencial única (e.g. Oatley & Johnson-Laird, 1987).

Un segundo grupo de teóricos toma un conjunto amplio de emociones que resulta de la combinación de variables “sub-emocionales”. Por ejemplo, algunos autores tienen en cuenta seis o más variables para la valoración o appraisal del estímulo (e.g. novedad, valencia, relevancia, congruencia con los propios objetivos, potencial de afrontamiento y agencia) (e.g. Ellsworth & Scherer, 2003), y a su vez estas variables adquieren diferentes

valores según se las conciba como dimensionales (e.g. Scherer, 1984, 1994) o discretas (e.g. Lazarus, 1991; Roseman & Smith, 2001). Como puede apreciarse, la combinación de valores dentro de estas variables da lugar a una enorme cantidad de emociones específicas posibles.

Finalmente, más allá de las divergencias y debates en torno al concepto y naturaleza de la emoción, existe amplio consenso en considerar que se trata de una respuesta del organismo para adaptarse al ambiente, que surge como consecuencia de una evaluación cognitiva en la que intervienen el componente atencional y evaluativo, que posee una activación en los componentes comportamental, fisiológico y subjetivo y en donde este último componente también es una respuesta de naturaleza cognitiva que permite el autocontrol o regulación de la emoción (Gross & Thompson, 2007; Mauss & Robinson, 2010; Moors, 2010).

Ahora bien, ¿en qué sentido las emociones poseen un valor adaptativo?; ¿qué y cómo se caracteriza cada uno de sus componentes? En el próximo apartado describiremos cada uno de estos componentes y luego presentaremos un modelo teórico integrador (Gross & Thompson, 2007) que relaciona todos los componentes.

1.4.1.2 Componentes del Proceso Emocional

Según Tooby y Cosmides (2008) el cerebro y sus diferentes subsistemas evolucionaron como un conjunto de sistemas computacionales específicos biológicamente exitosos para regular el comportamiento. Los componentes funcionales o programas que constituyen nuestra arquitectura psicológica fueron diseñados por la selección natural para poder resolver problemas adaptativos que enfrentaron nuestros antepasados. Estos programas permitieron regular el comportamiento con el objetivo fundamental de incrementar las probabilidades de propagación del material genético (Tooby, Cosmides, & Barrett, 2003). En

esta perspectiva, las emociones –como otras funciones psicológicas- son consideradas programas de procesamiento de información destinados a resolver problemas adaptativos.

En la actualidad, según Tooby y Cosmides (2008), la psicología evolucionista de las emociones considera la existencia de programas especializados como la capacidad de regular la cantidad de oxígeno en sangre, el ritmo cardíaco, la agudización de la audición, etc. para resolver problemas adaptativos frecuentes como elegir pareja, conciliar el sueño, vigilar del ataque de depredadores, etc. Pero, la existencia de todos estos programas especializados crea un nuevo problema adaptativo: si programas que están individualmente diseñados para solucionar un problema específico fueran activados simultáneamente, generarían resultados que entrarían en conflicto, productos que se interferirían entre sí. Por ejemplo, sería desastroso para nuestra supervivencia si las claves propioceptivas que preparan al organismo para dormir se activaran al mismo tiempo que las requeridas para huir de la visión de un depredador. Para comportarse funcionalmente de acuerdo a los estándares evolutivos, la mente requiere que estos programas sean ordenados para que sus productos estén coordinados y así lograr un afrontamiento efectivo de los desafíos adaptativos. Esta coordinación es realizada por una clase especial de programas de orden superior: las emociones, que han evolucionado para resolver estas demandas de orden o jerarquía superior. Las emociones son entonces las adaptaciones neurocomputacionales que han evolucionado frente al problema de combinar la gran variedad de mecanismos de activación que dan respuesta a las demandas específicas impuestas por diferentes situaciones (Tooby & Cosmides, 1990a; Tooby, 1985; Cosmides & Tooby, 2000; Nesse, 1991).

Esto implica que cada emoción evolucionó para hacer frente a un tipo de situación particular y recurrente (Toosby & Cosmides, 2008). Las características del diseño están “a tono” con la estructura del mundo ancestral, no con el mundo moderno, de modo que los programas emocionales continúan ejecutando su propia lógica funcional incluso bajo

condiciones modernas. Así, una emoción es una “apuesta evolutiva”, en el sentido de que es la mejor respuesta encontrada por la evolución para hacer frente a una situación estereotipada con un margen de condiciones de incertidumbre.

Componentes cognitivos

Las características cognitivas se refieren tanto a los procesos y representaciones mentales que median entre el estímulo y la respuesta –atención y evaluación cognitiva o *appraisal*- como a la parte fenomenológica que posee la cualidad irreductible de ser subjetiva -la experiencia emocional o los sentimientos- (e.g. Block 1995; Koole, 2009; Nagel, 1974).

Con respecto al primer aspecto, como dice Koole (2009), el conocimiento constituye un sistema amplio de generación de emoción. Las evaluaciones cognitivas consisten en valoraciones subjetivas que las personas realizan ante eventos emocionalmente significativos (Lazarus, 1991; Scherer, Schorr & Johnston, 2001). Estas evaluaciones contemplan si un evento es o no relevante para la satisfacción de objetivos y motivos (Lazarus, 1991; Moors, 2007), si la atribución se refiere a uno mismo o a otros, y también contemplan la controlabilidad, responsabilidad y la relación que posee la situación con las expectativas (Ortony, Clore, & Collins, 1988; Smith & Lazarus, 1993).

Para las teorías cognitivas, las emociones son estados afectivos cognitivamente elaborados (Ortony et al., 1988; Ortony et al., 2005). Un principio central de las teorías del *appraisal* es que la emoción es generada y se diferencia de otras emociones sobre la base de la evaluación subjetiva o del significado personal de una situación, objeto o evento en un número de dimensiones o criterios (Scherer, 1999).

Como dice Strongman (2003) el concepto de *appraisal* fue inicialmente propuesto por Arnold (1960), quien hizo un temprano e influyente aporte sobre la aproximación cognitiva a

la emoción. Propuso que las personas implícitamente evalúan todo lo que encuentran a su paso, y que estas evaluaciones ocurren de forma inmediata y automática. Específicamente, sugirió que frente a la presencia de un estímulo se produce una evaluación inmediata, automática e involuntaria que permite el acercamiento si es evaluado como “bueno” o el alejamiento si es evaluado como “malo”. Conceptuó el *appraisal* como un proceso que complementa la percepción y que produce una tendencia a la acción.

Siguiendo a Strongman (2003), otros autores importantes en las aproximaciones cognitivas de la emoción fueron Schachter y Singer (1962), Lazarus (1966) y Mandler (1975). Schachter (1959, 1964, 1970) tuvo un punto de vista cognitivo pero también fisiológico de la emoción. Su teoría, conocida como teoría bifactorial o de los dos factores, sostiene que una emoción se genera en la activación fisiológica y en la explicación que nos damos a nosotros mismos de dicha activación. Si se da un estado de activación fisiológica para el cual no disponemos de una explicación, intentaremos etiquetar dicha activación a partir de valoraciones cognitivas alternativas. En consecuencia, si no hay excitación no hay emoción, y si no hay alguna interpretación cognitiva tampoco. Es una teoría bifactorial ya que si falta alguno de los dos factores no hay emoción (Strongman, 2003).

Para Lazarus (1966, 1968) el concepto *appraisal* o evaluación cognitiva es central. Considera que los seres humanos son “evaluadores”, que valoran cada estímulo con respecto a la relevancia y al significado personal. “...cada reacción emocional [...] es una función de un tipo particular de cognición...” (Lazarus, Averill & Opton, 1970, p.218). Uno de los principios fundamentales de su teoría sugiere que “cada emoción se define por un único y especial significado relacional” (Lazarus, 1991, p. 39). Para cada emoción existiría un “tema relacional central” que se refiere a los beneficios y perjuicios que emergen de cada interacción persona-ambiente. La teoría se asienta fuertemente entonces en el concepto del

appraisal, ya que es a través de este proceso que se construye el significado particular de la relación persona-ambiente.

Si bien consideró la importancia de lo biológico y cultural sostuvo que la postulación de un aspecto cognitivo individual sería una forma valiosa de complementar lo biológico y cultural (Lazarus, 1991). También consideró importantes los componentes comportamentales, fisiológicos y subjetivos para la caracterización de la emoción. Los seres humanos poseemos una disposición para buscar y responder a estímulos particulares y estas disposiciones moldean constantemente las interacciones con el ambiente. El *appraisal* cognitivo de los estímulos produce las respuestas emocionales. Sin embargo, su noción más distintiva es la de “afrontamiento o *coping*”. Para Lazarus existen dos tipos de afrontamiento: la acción directa y el afrontamiento centrado en la emoción, como por ejemplo la reinterpretación, un afrontamiento puramente cognitivo sin acción directa.

Lazarus sostuvo que existen *appraisals* primarios y secundarios para la evaluación de la interacción persona-ambiente (Strongman, 2003). Los primarios están referidos a la relevancia de esa interacción para los propios objetivos, a la congruencia con los propios objetivos y al tipo de implicación requerida. Luego, los secundarios hacen referencia al potencial de afrontamiento, las expectativas futuras y la culpa o el reconocimiento. El patrón particular de *appraisals* primarios y secundarios permite distinciones entre las emociones. A su tiempo, el afrontamiento retroalimenta e influye ambos tipos de evaluaciones y la emoción subsiguiente. “La tarea del *appraisal* es integrar las variables antecedentes -personalidad y ambiente- en un significado relacional basado en la relevancia que aquello que está sucediendo posee para el bienestar del individuo” (Lazarus, 1991, p.39). De modo que el interés personal y la capacidad de adaptación se vuelven conceptos cruciales para entender la emoción.

Para Mandler (1976, 1984, 1990, 1992) la experiencia y el comportamiento emocional son producto de la interacción entre la activación fisiológica y la interpretación cognitiva. La activación provee a la emoción de su intensidad mientras que la interpretación cognitiva una categoría para dicha experiencia. El proceso general completo que Mandler describe involucra retroalimentación permanente, ya que un estímulo en el ambiente permite la interpretación cognitiva y la activación fisiológica, luego de lo cual la percepción del arousal da paso a la experiencia emocional, lo que a su vez, permitiría la percepción y evaluación de toda la experiencia cambiando la interpretación cognitiva original y provocando modificaciones en todo el proceso.

Como enuncia Strongman (2003), en la década de los '80 apareció otro número importante de teorías del *appraisal* como la teoría de Smith y Ellsworth (1985), Frijda (1986), Oatley y Johnson-Laird (1987) y Ortony et al. (1988). Smith y Ellsworth (1985) sugirieron que existen dimensiones de la evaluación cognitiva que permiten distinguir entre las diferentes emociones: atención, placer, certeza, anticipación, agencia personal y control situacional. Esta teoría considera que las emociones resultan de la combinación de diferentes conjuntos de evaluaciones. Postularon también que las expresiones faciales básicas advienen a través de elementos que se corresponden con las dimensiones del *appraisal*. Indicaron además que las diferencias en la interpretación de los eventos o de los estímulos –diferencias en los *appraisals*- permiten las diferencias individuales en la reacción emocional. Existen también diferencias en el estilo de evaluación que podrían estar afectadas por diferencias individuales en otras variables psicológicas, como por ejemplo, en el autoconcepto. Otra implicación importante de su teoría es que consideró que así como las evaluaciones cognitivas permiten la emoción, las emociones pueden a su vez afectar las futuras evaluaciones.

Frijda (1993) consideró por su parte que la emoción implicaría dos tipos posibles de evaluaciones. El *appraisal* primario se refiere a la evaluación del significado emocional de un evento y el *appraisal* secundario a la evaluación de la emoción resultante. El punto más fuerte de Frijda es que consideró que las evaluaciones cognitivas pueden ser automáticas y no concientes, y pueden ser seguidas por otras más concientes, deliberadas y razonadas. Consideró además que las emociones guardan relación con un cambio en el “vigor” del comportamiento (Mesquita & Frijda, 1986, 1992). Las tendencias a la acción son una preparación para involucrarse (o no) con el ambiente. La perspectiva cognitiva de Frijda representa uno de los intentos más destacados de reincorporar la dimensión comportamental a las teorías de las emociones y contribuir hacia una perspectiva integradora y comprensiva (Strongman, 2003).

Oatley y Johnson-Laird (1987) proponen una teoría en la cual la emoción está al servicio de importantes funciones cognitivas; las emociones coordinan planes y objetivos individuales. La probabilidad de éxito de un plan es evaluada en determinados puntos críticos de su desarrollo. En estos puntos críticos las emociones funcionan para permitir las transiciones a la planificación de nuevos comportamientos. La evaluación conciente del avance de los planes es necesaria para el advenimiento de una emoción; en este sentido, las emociones funcionan como alarmas que indican la necesidad de hacer frente a algo para la consecución de los propios objetivos.

Ortony et al. (1988) asumen que las emociones se desarrollan como consecuencia de ciertas cogniciones e interpretaciones y que son reacciones afectivas a determinados eventos, agentes u objetos cuya naturaleza particular responde al modo en el que evalúan estas situaciones disparadoras. Los eventos son construcciones mentales sobre las cosas que están sucediendo en el mundo y la evaluación de sus consecuencias da paso a reacciones afectivas en la dimensión placer/displacer. Los objetos son simplemente representaciones del estado de

los objetos en el mundo y la evaluación de sus aspectos permite reacciones afectivas en la dimensión agrado/desagrado. Y finalmente, los agentes son las consideraciones de las causas de los eventos; en este caso, la evaluación de las acciones de dichos agentes da lugar a reacciones afectivas en la dimensión de aprobación/desaprobación. Estos autores han logrado explicar bajo qué circunstancias determinadas emociones poseen más probabilidades de ocurrencia. Al dividir las emociones entre reacciones a eventos, acciones y objetos y también al diferenciar entre reacciones positivas y negativas han propuesto una manera amplia de clasificar las diferentes emociones por lo cual han obtenido reconocimiento (Strongman, 2003).

En 1993 Scherer, si bien anteriormente ya había propuesto una teoría enfatizando la secuencia temporal del *appraisal* (Scherer, 1984) define la emoción como el resultado de la activación y sincronización de cinco componentes frente a un evento (interno o externo). Propuso los componentes cognitivo, fisiológico, motivacional, motor y subjetivo. También consideró particularmente el componente cognitivo y postuló cinco dimensiones de evaluación posibles (Scherer, 2002, 2005): a) la relevancia del evento, b) su agradabilidad, c) las implicaciones del evento en función de sus causas posibles (atribución) y de sus resultados probables (expectativas), d) el potencial de afrontamiento (*coping*) para resolver la situación y e) la compatibilidad con las normas internas (código moral, deseabilidad, etc.) y con las reglas externas (sociales, culturales, etc.). Estos niveles de evaluación siguen una dinámica de ciclos de revaloraciones (*reappraisal*) constantes según los cambios contextuales e internos (Scherer, 2001).

Scherer (1999) realiza una revisión de las diferentes teorías del *appraisal* y de la variedad de paradigmas diferentes que se han utilizado para respaldar empíricamente las relaciones entre configuraciones particulares de *appraisals* y la naturaleza de las reacciones emocionales subsiguientes. El más usado frecuentemente consiste en pedir a los sujetos que

recuperen experiencias emocionales específicas y preguntarles sobre los procesos de evaluación resultantes; otra forma ha sido inducir emociones experimentales y obtener reportes verbales de los procesos de *appraisal*; en otros casos se han utilizado viñetas o escenarios sistemáticamente manipulados con respecto a las dimensiones de *appraisal* que se pretenden medir y pedir a los sujetos que indiquen las reacciones emocionales que experimentarían en esta situación. Lo importante de estos paradigmas es que, en general, los estudios en los que están involucrados logran aportar sustento empírico para muchas de las predicciones de las diferentes teorías del *appraisal*.

Sin embargo, Clore y Ortony (2008) reconocen que a pesar de este floreciente interés, las teorías mencionadas resultaron ser controversiales y varios de los procedimientos recibieron numerosas críticas. Se ha sugerido que los sujetos deben involucrarse en procesos conscientes, de inferencia compleja o imaginación seguidos de verbalización. También se ha indicado que mientras estas teorías pueden explicar algunos tipos de reacciones emocionales, en muchos casos las emociones se producen por factores no conscientes, no deliberados, no voluntarios. Frente a esto, se ha reconocido que las teorías del *appraisal* no intentan explicar todos los tipos de fenómenos afectivos -por ejemplo, las preferencias, el dolor o las memorias emocionales-. Así como también se ha asumido que una parte sustancial de los procesos de *appraisal* ocurren de manera inconsciente y muy veloz. De hecho, algunos experimentos han mostrado que los juicios de *appraisal* pueden ser extremadamente rápidos y automáticos (Moors, 2006), como así también la valencia y relevancia motivacional de un estímulo (Moors & DeHouwer, 2001). Otra crítica se dirige al debate entre universalidad y relativismo cultural (Mesquita & Fridja, 1992; Russell, 1994; Ekman, 1994). Existe evidencia de que las diferencias entre las culturas juegan un rol importante en la generación y diferenciación de las reacciones emocionales (Scherer, Matsumoto, Wallbott, & Kudoh, 1988; Markus & Kitayama, 1991; Schweder, 1993). Sin embargo, estas diferencias parecen estar limitadas a la

estructura superficial de los eventos activadores de emoción, como el tipo de situación o el tipo de valor cultural implicado, mientras que la naturaleza del proceso de *appraisal* y el conjunto de criterios evaluativos usados (definidos de una manera relativamente abstracta) podrían ser parte de un mecanismo psico-biológico universal. Así, mientras que objetivos específicos probablemente estén fuertemente determinados por valores culturales, las evaluaciones más abstractas de los objetivos de un evento no necesariamente deberían serlo (Moors, 2006).

Finalmente desde una perspectiva funcional los resultados de las evaluaciones cognitivas deberían provocar una reacción adaptativa apropiada en los otros componentes emocionales (e.g. Scherer, 1984a, 1986, 1987, 1992; Smith & Ellsworth, 1985; Fridja, 1986; Ortony & Turner, 1990). Se ha obtenido considerable evidencia sobre este tipo de reacciones derivada mayormente de estudios sobre la expresión facial, las respuestas fisiológicas y subjetivas (Pecchinenda & Smith, 1996; Kirby & Smith, 1996).

Por otro lado, y como se adelantó en párrafos anteriores, dentro de los aspectos cognitivos de la emoción se ha considerado también el componente fenomenológico, es decir la experiencia emocional o los sentimientos (e.g. Block 1995; Nagel, 1974). En este sentido, la experiencia subjetiva se refiere a aquello que los individuos sienten cuando experimentan una emoción, es decir, al registro personal conciente de la vivencia de una emoción, lo que tradicionalmente se conoce como sentimiento. En este aspecto, se han estudiado las categorías específicas de la experiencia emocional describiendo la fenomenología de emociones como la tristeza, el miedo, el enojo (Lazarus, 1991a) y las dimensiones comunes subyacentes a estas categorías como placer-displacer (Larsen & Diener, 1992; Russell, 1980; Russell & Barret, 1999) o activación positiva o negativa (Cacioppo, Gardner, & Bernston, 1999; Watson, Wiese, Vaidya, & Tellegen, 1999). Se han desarrollado numerosos cuestionarios para medir diferencias individuales en la experiencia de diferentes emociones,

por ejemplo ansiedad, enojo (Spielberger & Sydeman, 1994), afectividad positiva y negativa (Watson & Clark, 1994) y estado de ánimo (McNair, Lorr, & Droppleman, 1971).

Pero una pregunta interesante es cómo somos concientes de que el sistema emocional está activo, es decir, ¿cómo sabemos que estamos experimentando una emoción? LeDoux y Phelps (2008) proponen que el mecanismo para la conciencia de la emoción es el mismo que utilizamos para otros estados subjetivos no emocionales. La conciencia guarda relación con un espacio de trabajo mental donde las representaciones pueden ser comparadas, contrastadas y manipuladas (Johnson- Laird, 1988; Kihlstrom, 1984; Schacter, 1989; Shallice, 1988; Baars, 1997, 2005; Dehaene & Naccache, 2001; Dehaene, Kerszberg, & Changeux, 1998; Dehaene, Changeux, Naccache, Sackur, & Sergent, 2006). Este espacio de trabajo y las operaciones que se realizan en él generalmente se conoce como memoria de trabajo (Baddeley, 1986, 1993, 2000). La memoria de trabajo incluye la capacidad de integrar información proveniente de diferentes modalidades sensoriales con la información de la memoria a largo plazo en representaciones unificadas, mantener estas representaciones en un estado activo durante un tiempo limitado y utilizarlas para lograr control sobre la actividad mental y comportamental. Esto es, para un estímulo con carga afectiva (supongamos para la generación de miedo), se requerirán los mismos tipos de procesos que para aquellos estímulos sin implicaciones emocionales; ocurre que a la información perceptual y mnemónica sobre el objeto o evento se añade información sobre el hecho de que el sistema de miedo está activado y la memoria de trabajo se vuelve conciente de la experiencia subjetiva de un estado emocional.

Pero, ¿cuál es esta información que es agregada a la memoria de trabajo cuando el sistema de miedo está activado? Como se conoce, la amígdala posee proyecciones hacia múltiples áreas corticales (Amaral, Price, Pitkanen, & Carmichael, 1992). Y, si bien la amígdala no posee conexiones extensivas con el córtex prefrontal dorsolateral, sí puede

comunicarse con el córtex cingulado anterior, insular y orbital -todos componentes de la red neuronal de la memoria de trabajo-. Los *inputs* recibidos desde estas áreas parecen constituir la carga afectiva necesaria a las representaciones de la memoria de trabajo para volver la experiencia subjetiva una experiencia emocional. Esta hipótesis también puede extenderse al resto de las emociones (LeDoux, 2008). Esto quiere decir que experimentamos un sentimiento cuando la memoria de trabajo es ocupada con información que indica que un sistema emocional está activo.

Finalmente y como dijimos anteriormente, las evaluaciones cognitivas provocan una reacción en los otros componentes emocionales y la mayor evidencia sobre este tipo de reacciones ha surgido de estudios sobre las respuestas fisiológicas, comportamentales y subjetivas.

Componente neurofisiológico

Por cuestiones de espacio y porque no resultan esenciales para nuestro trabajo, las características neurofisiológicas y comportamentales las comentaremos más brevemente.

El sistema nervioso se divide en dos grandes componentes. El SNC formado por el cerebro y la médula espinal, que puede recibir y enviar *inputs* desde el sistema nervioso periférico, y el SNP, que a su vez, se compone del sistema nervioso autónomo y del sistema nervioso somático. El sistema nervioso autónomo que inerva músculos y glándulas se divide en la rama simpática y parasimpática. Mientras que la rama simpática generalmente prepara al cuerpo para la acción (por ejemplo, estimulando el corazón), la rama parasimpática realiza funciones de restauración (por ejemplo, estimulando la digestión). Finalmente, el sistema nervioso somático inerva los músculos esqueléticos, incluyendo los músculos del rostro (Larsen, Berntson, Poehlmann, Ito & Cacioppo, 2008.). Actualmente, se han realizado

considerables progresos en el entendimiento de la organización anatómica de la emoción (LeDoux & Phelps, 2008). Numerosos estudios demostraron que la amígdala es una estructura clave en la asignación de un valor de recompensa a los estímulos (Jones & Mishkin, 1972; Spiegler & Mishkin, 1981; Gaffan & Harrison, 1987; Gaffan, Gaffan, & Harrison, 1988; Everitt & Robbins, 1992; Ono & Nishijo, 1992; Rolls, 1992) y en el condicionamiento del miedo frente a estímulos novedosos (Blanchard & Blanchard, 1972; Kapp et al., 1992; Davis, 1992, 1994; LeDoux, 1996; Maren & Fanselow, 1996). Distintos estudios han permitido concluir que la amígdala juega un rol importante en la asignación de valor afectivo a los estímulos sensoriales.

Según LeDoux y Phelps (2008) existen dos circuitos neuronales principales en el SNC para el procesamiento emocional. Uno de estos circuitos es más bien lento y sigue el recorrido desde el tálamo hacia el córtex cerebral y luego hacia la amígdala donde se dispara la sensación de miedo o ansiedad. El otro circuito, más rápido, sigue un recorrido más directo desde el tálamo hacia la amígdala (Diebec & LeDoux, 2004; Sánchez-Navarro & Román, 2004). LeDoux (1992) ha sostenido que la activación de la amígdala mediante los *inputs* provenientes del neo córtex es consistente con la noción clásica de Lazarus de que la activación emocional se produciría luego de una evaluación cognitiva, mientras que la activación de la amígdala por señales provenientes directamente desde el tálamo es consistente con las ideas que avalan que el procesamiento emocional puede ser no conciente. La posible razón por la que tenemos dos circuitos de procesamiento emocional radica en que ambas rutas nos proporcionan ventajas adaptativas, ya que mientras una de ellas permite responder de manera más rápida a las situaciones amenazantes en el entorno, la otra, produce una evaluación detallada del significado emocional de las situaciones y permite la toma de decisiones y la respuesta más apropiada en función de las circunstancias (LeDoux & Phelps, 2008).

Las ricas conexiones entre el SNC y el SNP han conducido numerosos debates sobre el rol preciso de la actividad periférica en la emoción. Estas conexiones son recíprocas, de modo que el SNC envía y recibe *inputs* del SNP (Larsen et al., 2008). El hecho de que el cerebro envíe eferentes a la periferia contribuye a explicar cómo la experiencia de las emociones se asocia a cambios periféricos. Si bien es reconocida la dificultad que implica el establecimiento de relaciones sólidas entre una experiencia emocional y un patrón de activación fisiológico característico (Levenson, Ekman, & Friese, 1990; Cacioppo, Klein, Berntson, & Hatfield, 1993) Cacciopo y su equipo (Cacioppo, Berntson, Klein, & Poehlmann, 1997; Cacioppo, Berntson, Larsen, Poehlmann, & Ito, 2000) realizaron varios metanálisis para reunir los hallazgos al respecto. Por ejemplo, en estos metanálisis han podido concluir con solidez que el enojo, el miedo y la tristeza están asociados con mayor aceleración del ritmo cardíaco que el disgusto. El enojo también se asocia con mayor presión sanguínea que el miedo y el disgusto se asocia con mayor incremento en el nivel de conductancia de la piel que la felicidad.

Por el otro lado, el SNC recibe aferentes de la periferia lo que aumenta la posibilidad -quizás menos intuitiva- de que los cambios periféricos contribuyan a la experiencia de la emoción. Un modelo neurobiológico actual, propuesto por Berntson, Sarter y Cacioppo (1998) comprende relaciones recíprocas entre sistemas ascendentes y descendentes, principalmente para la comprensión de la ansiedad. Este modelo sostiene que los estados afectivos pueden ser precedidos por procesos *top-down* (por ejemplo, *appraisals*) o por procesos *bottom-up* (por ejemplo, reactividad visceral) y que los mecanismos *top-down* y *bottom-up* pueden mutuamente reforzarse (por ejemplo, en los ataques de pánico). Propusieron además, diferentes vías por las que la reactividad visceral puede generar una experiencia emocional específica (*bottom-up*): mediante la percepción de patrones autonómicos específicos como sostienen otros autores (e.g. Ekman et. al., 1983; James, 1884;

Levenson, 1988; Levenson et al., 1990), a través de la colocación de etiquetas cognitivas por la percepción de actividad fisiológica inespecífica como sostuvieron tradicionalmente otros autores (e.g. Mandler, 1975; Schachter & Singer, 1962) y finalmente por un proceso perceptual activo por el cual las aferencias viscerales ambiguas -a las que denominan “ilusiones somato viscerales”- pueden ser inmediata y espontáneamente aclaradas para producir experiencias emocionales distintivas.

Finalmente, los procesos del sistema nervioso somático periférico también pueden afectar la experiencia emocional (Tomkins, 1962; Cacioppo, Berntson, & Klein, 1992). Por ejemplo, el conocido estudio de Strack, Martin, y Stepper (1988) que mostró que los participantes que habían sido inducidos a sonreír sin saberlo reportaron como más graciosas unas tiras cómicas que debían leer que aquellos participantes en una condición control. Así también, los procesos de *appraisal* pueden generar respuestas faciales características (Matsumoto, Keltner, Shiota, O’Sullivan & Frank, 2008). Sin embargo, los procesos relacionados con la musculatura se han englobado dentro del componente comportamental de la emoción.

Componente comportamental

Como dicen Matsumoto et al. (2008) el estudio actual de las características comportamentales de la emoción ha girado mayormente en torno al análisis de las expresiones faciales, si bien se han abordado -aunque en menor medida- otras respuestas expresivas (e.g. Bachorowski & Owren, 2008). Es en el estudio de los comportamientos asociados a la emoción donde más fuertemente se asume una aproximación evolucionista. Actualmente se considera que la expresión facial de la emoción cumple importantes funciones sociales (Keltner & Kring, 1998), es decir, se asume que la comunicación de los

estados emocionales evolucionó para ayudar a resolver problemas sociales (e.g., Ekman, 1992; Tooby & Cosmides, 1992). Las expresiones son centrales en este sentido por tres (Keltner, 2003). Primero, proporcionan información acerca de las emociones del emisor y de sus intenciones (Ekman, 1993; Scherer, 1986; Fridlund, 1994; Mineka & Cook, 1993). Segundo, evocan respuestas en otros, particularmente emociones también. Y tercero, proveen incentivos para el comportamiento socialmente deseable.

Se considera también que las expresiones faciales son universales en situaciones emocionalmente activantes. Esto supone que la anatomía facial es universal, es decir, que ha sido “esculpida” evolutivamente para resolver problemas similares relacionados con la vida social. La evidencia más fuerte para la universalidad de las expresiones faciales emocionales proviene de los estudios que miden directamente el comportamiento facial cuando se experimentan emociones. Ekman (1972) llevó adelante un estudio muy conocido en la actualidad en el que pedía a participantes americanos y japoneses que miraran una serie de videos con contenido estresante y otros neutrales y se grababan sus comportamientos faciales. Luego, se codificaron tres minutos de comportamiento facial durante los videos neutrales y tres minutos durante los videos estresantes utilizando la Técnica de Puntuación del Afecto Facial FAST -por sus siglas en inglés-, un precursor del Sistema de Codificación de la Acción Facial FACS -por sus siglas en inglés- (Ekman & Friesen, 1978). El FAST identificó configuraciones faciales para seis emociones -enojo, disgusto, miedo, felicidad, tristeza y sorpresa- en diferentes regiones del rostro. Cuando se correlacionó la activación de las diferentes acciones faciales en cada una de las emociones entre americanos y japoneses se obtuvo un valor de correlación de .88. Otros estudios han explorado también las similitudes entre las expresiones faciales emocionales en humanos y en primates no humanos. Uno de los más recientes (Waller et al., 2006) utiliza el sistema de codificación “ChimpFACS” (Vick, Waller, Parr, Pasqualini, & Bard, 2007) que permite la identificación de unidades de acción

facial en chimpancés cuando producen expresiones faciales emocionales. Este estudio mostró que numerosos músculos faciales humanos poseen la misma localización y efecto funcional que los músculos de los rostros de chimpancés.

Se considera que la expresión emocional forma parte de un paquete coherente de respuestas emocionales y se relacionan con la experiencia subjetiva de la emoción, particularmente cuando no hay razón para modificar o cambiar la expresión debido a circunstancias sociales (Ekman, 1989; Ekman & O'Sullivan, 1991; Fridlund, 1994; Hauser, 1993; Krebs & Dawkins, 1984). Numerosos estudios muestran correlaciones entre comportamientos faciales emocionales específicos y autoinformes de experiencias de emociones discretas (e.g. Rosenberg & Ekman, 1994; Mauss et al., 2005). Aquellas expresiones que covarían con la experiencia de la emoción poseen ciertas propiedades específicas que incluyen corta duración, simetría en las acciones musculares y la presencia de acciones musculares involuntarias (Ekman & Friesen, 1982; Ekman & Rosengerg, 2005). Las expresiones faciales también están coordinadas con los otros componentes de la emoción. Se dispone de evidencia sobre la covariación sistemática de las expresiones emocionales con respuestas fisiológicas (Davidson, 2003; Ekman, Davidson, & Friesen, 1990; Ekman et al., 1983; Levenson, Carstensen, Friesen, & Ekman, 1991; Levenson & Ekman, 2002; Levenson et al., 1990; Levenson, Ekman, Heider, & Friesen, 1992; Mauss et al., 2005; Tsai & Levenson, 1997) y comportamientos o acciones (Ekman et al., 1972; Keltner, Moffit, & Stouthamer-Loeber, 1995; Matsumoto, Haan, Gary, Theodorou & Cooke-Carney, 1986). En la misma línea, también se ha informado evidencia -como enunciábamos anteriormente- de que las expresiones faciales emocionales covarían de forma sistemática con los procesos de *appraisal* que las anteceden (Bonanno & Keltner, 1997; Keltner, Ellsworth, & Edwards, 1993; Matsumoto & Willingham, 2006).

Finalmente, el reconocimiento de las expresiones faciales emocionales también se considera universal. Incluso aunque la intensidad de la emoción expresada sea muy baja existe fuerte acuerdo entre las culturas acerca de cuál es la emoción que el emisor está expresando (Ekman et al., 1987; Matsumoto et al., 2002). Se ha encontrado que el reconocimiento de diferentes expresiones faciales activa regiones específicas similares en el cerebro, por ejemplo, la percepción de rostros de temor activa regiones en la amígdala izquierda (Breiter et al., 1996; Phillips et al., 1997; Whalen et al., 2004) incluso también cuando la presentación del rostro está enmascarado mediante la presentación de una expresión neutral inmediatamente a continuación (Whalen et al., 1998) o por la percepción conciente de otra expresión o voz (de Gelder, Morris, & Dolan, 2005).

En síntesis, la emoción puede conceptualizarse según diferentes componentes y múltiples características y funciones. Ahora bien, ¿cómo interactúan los diferentes componentes? El modelo teórico de Barrett, Ochsner y Gross (2007) resume e integra los aportes teóricos de diferentes autores especificando dichas interacciones.

1.4.1.3 Modelo Teórico Integrador del Proceso Emocional

Dadas las múltiples características y componentes de la emoción, resulta necesario contar con un modelo organizador que integre los aportes de diferentes teorías y modelos explicativos. Barrett et al. (2007) han propuesto un modelo de este tipo al que denominan Modelo Modal de la Emoción que se caracteriza por conjugar de una manera sencilla y comprensible los aspectos principales presentes en numerosas teorías de la emoción y a su vez representar los puntos más importantes de convergencia entre distintos investigadores y teóricos de la emoción (e.g. Arnold, 1960; Ekman, 1972; Frijda, 1986; Izard, 1977; Lazarus,

1991; Plutchik, 1962; Scherer, 1984; Tomkins, 1962). Este modelo incluye los componentes y sus características recientemente descritos y su valor radica principalmente en especificar un modo de interacción de los diferentes componentes entre sí; concretamente propone un orden secuencial a los distintos componentes, que arroja notable claridad en la comprensión del proceso de generación de una emoción (antecedentes) y en sus respuestas constitutivas para el despliegue de la respuesta emocional (consecuentes). Esta secuencia es aceptada por otros teóricos (e.g. Moors, 2010).

La Figura 1 muestra una representación esquemática de la secuencia propuesta por este modelo.

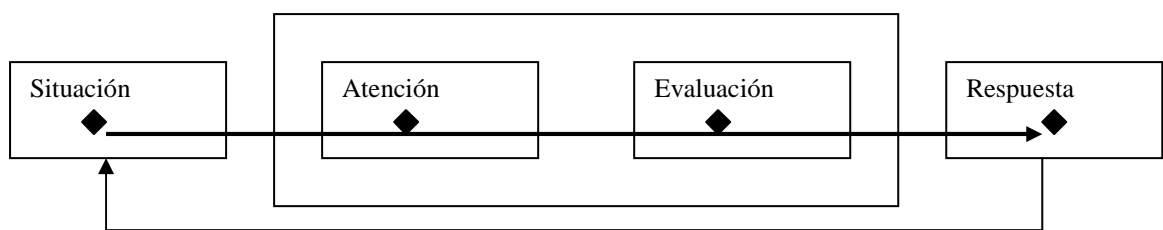


Figura 1. El “modelo modal” de la emoción. Adaptado de “Emotion regulation: Conceptual foundations” de J.J. Gross & R.A. Thompson, 2007. En J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press, p.5.

Resumidamente, según este Modelo, cuando ocurre una interacción persona-situación que compromete la atención y posee un significado particular para un individuo, se produce un conjunto coordinado y flexible de múltiples respuestas emocionales (Gross & Thompson, 2007). Los primeros componentes atencionales y evaluativos son las condiciones o antecedentes para la producción o generación de la respuesta emocional. De acuerdo con esto, esta secuencia comienza con una situación psicológicamente relevante que recibe atención por parte del individuo - la atención es la “puerta de entrada” para la experiencia de una emoción (Gross, 2008)- y éste elabora una serie de evaluaciones cognitivas que estiman

la familiaridad, valor y relevancia de la situación (Ellsworth & Scherer, 2003). Diferentes teorías han postulado variedad de pasos, dimensiones y mecanismos en el proceso de evaluación, pero se acepta que es la evaluación la que da lugar a las respuestas en los dominios experienciales, comportamentales y neurobiológicos (Gross & Thompson, 2007). La situación frecuentemente es externa, pero también puede tratarse de representaciones mentales que dan lugar a una situación interna. Se acepta que las diferencias individuales en las interpretaciones moldean las respuestas emocionales. Por ejemplo, los niños con altos rasgos de agresividad, frecuentemente esperan que los demás se comporten agresivamente e interpretan hostilidad en comportamientos neutrales en otras personas (Dodge, 1991). En el otro extremo, los optimistas pueden ver aspectos positivos en situaciones neutrales o ambiguas (Scheier & Carver, 1985). Esta evaluación cognitiva no siempre es consciente (LeDoux, 2002; Zajonc, 1980; 1984a); de hecho, la mayoría de las teorías del appraisal sugieren que buena parte de la cognición implicada en la generación de una emoción es inconsciente o automática (e.g. Arnold, 1960; Scherer, 2001; 2004). Como señala Lazarus (1998), aunque la evaluación de una situación puede no implicar un esfuerzo o pensamiento consciente -y en este sentido ocurrir velozmente- siempre interviene alguna clase de evaluación cognitiva de los eventos (Lazarus, 1991; 1998). El componente cognitivo es aquel que determina qué estímulos dan lugar a una emoción y qué estímulos no, qué emoción puede producirse y con cuánta intensidad puede hacerlo.

El despliegue de esta secuencia provocará cambios específicos en los tres grandes dominios o sistemas de respuesta: la experiencia subjetiva, el comportamiento y la fisiología (Mauss et al., 2005). Las teorías del *appraisal* acuerdan que determinados patrones de evaluación cognitiva activan programas afectivos específicos (Moors, 2010). También se ha considerado que los procesos implicados en un componente no necesitan estar enteramente completos para iniciar cambios en los componentes subsiguientes. Por ejemplo, una

activación parcial del componente evaluativo puede generar cambios en los componentes subsiguientes (Moors, 2010). Así, resultará alterada la experiencia subjetiva, la respuesta fisiológica y la respuesta comportamental.

Finalmente, este modelo pone de relieve la noción de recursividad, es decir, que las respuestas emocionales generadas pueden provocar a su vez cambios en las situaciones/estímulos alterándolas en distintos sentidos con lo que el ciclo vuelve a comenzar. Es decir, los cambios provocados en los componentes finales determinan una respuesta que puede volver como *input* de los componentes iniciales. Por ejemplo, cambios en los componentes de respuesta producen *feed back* en el *appraisal*, provocando una reevaluación o *reappraisal* (Moors, 2010). Este aspecto recursivo de la secuencia emocional se representa en la Figura 1 mediante una flecha de derecha a izquierda. Otra forma de representarlo es mediante la Figura 2, donde la secuencia temporal se grafica con diferentes versiones miniatura del modelo. Cada nueva respuesta emocional promueve la generación de situaciones nuevas o similares en las que se focalizará la atención –en los mismos o en diferentes aspectos-, de las que se realizará una evaluación cognitiva –similar o diferente a la de la situación anterior- y volverán a generar nuevas respuestas emocionales con potenciales para promover nuevas situaciones y así sucesivamente.

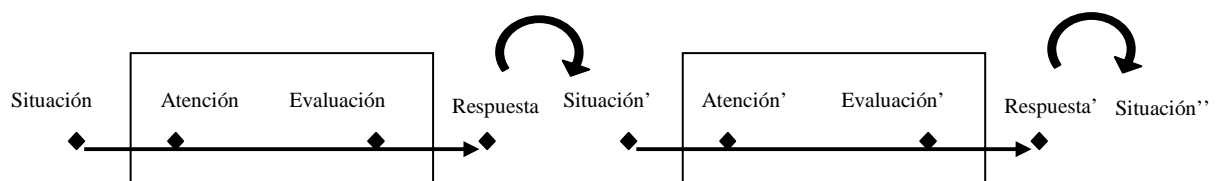


Figura 2. Recursividad en la emoción utilizando dos iteraciones del modelo modal. Adaptado de “Emotion regulation: Conceptual foundations” de J.J. Gross & R.A. Thompson, 2007. En J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press, p.6.

Considérese no obstante, que a este ordenamiento aceptado y general se le han sumado estudios que admiten procesos alternativos en la generación de la emoción. Como decíamos anteriormente, el modelo neurobiológico propuesto por Berntson et al. (1998)

sostiene que los estados afectivos pueden ser precedidos por procesos *top-down* pero también por procesos *bottom-up*, mostrando cómo la reactividad visceral puede, por distintas vías, generar una experiencia emocional específica. También los procesos del sistema nervioso somático periférico pueden afectar la experiencia emocional (Niedenthal et. al., 2005; Strack et al., 1988; Tomkins, 1962, Cacioppo, et al., 1992) y la mera focalización de la atención en un estímulo emocional puede generar directamente una respuesta emocional sin intervención de una evaluación cognitiva consciente (e.g. Neumann, Förster, & Strack, 2003). Podemos ver que existe una influencia recíproca, ya que la atención posibilita la emoción pero las emociones también colaboran en direccionar y focalizar la atención en aspectos distintivos del ambiente (Niedenthal & Kitayama, 1994). Por ejemplo, en el caso de la percepción de una amenaza, la atención facilita el procesamiento de la información relacionada con ella lo que mantiene activa la respuesta emocional de ansiedad o miedo, que a su vez, activa un conjunto de programas fisiológicos y cognitivos destinados a la búsqueda de seguridad (Tooby & Cosmides, 2008). En cualquier punto de la secuencia varios ciclos recurrentes pueden estar corriendo de manera simultánea de manera tal que los procesos en varios componentes ocurren en paralelo.

Finalmente, este modelo y las diferentes teorías de la emoción que engloba reconocen y enfatizan la importancia de las mismas para la adaptación de los individuos a su entorno (Tooby & Cosmides, 2008) pero existe acuerdo en que sin embargo, en la vida diaria, no siempre resultan de ayuda (Parrot, 1993); pueden volverse extremadamente intensas, ocurrir en el momento no indicado o resultar inapropiadas en el contexto situacional (Gross & Thomson, 2007); se vuelve necesario entonces un proceso complementario de regulación emocional (Gross, 2014).

1.4.2 Regulación Emocional

1.4.2.1 Definición y Conceptualización de la Regulación Emocional

La autorregulación en sentido amplio, es la habilidad para monitorear y modular la cognición, la emoción y el comportamiento tanto para cumplir con los propios objetivos como para adaptarse a las demandas sociales y cognitivas de las situaciones específicas (Berger, 2011). Como dice Bronson (2000), la autorregulación comienza con la vida misma. Todos los seres vivos poseen mecanismos de autorregulación y auto-organización que guían su desarrollo y adaptación. Vienen al mundo equipados con una variedad de sistemas regulatorios que los ayudan a mantener las condiciones biológicas necesarias para sostener la vida. Algunos animales, como las medusas o las moscas, vienen preparados para afrontar el ambiente equipados con una variedad de mecanismos intrínsecos, “precableados”, que funcionan la mayoría de las veces aunque son relativamente inflexibles. Otras especies, como los delfines, los chimpancés e incluso los humanos, poseemos además sistemas regulatorios “educables” que nos permiten aprender a afrontar una serie muy variada de circunstancias ambientales. Esta mayor flexibilidad tiene un “precio” y se paga con la necesidad de soporte y protección externa y la necesidad de tener que aprender a sobrevivir y adaptarse desde muy temprano en la vida. El recién nacido posee una serie de mecanismos autorregulatorios predominantemente reactivos, donde son los reflejos los que dan inicio a organizar, modificar y regular las respuestas. Con la madurez y la experiencia el niño comienza a volverse cada vez más capaz de un control proactivo, planificado y consciente o metacognitivo. Gradualmente gana control sobre sus sistemas sensorio-motriz, emocional y cognitivo. Se vuelve cada vez más capaz de dirigir su comportamiento y sus pensamientos e influir sobre su ambiente físico y social.

Cuando se trata de la regulación de la emoción, las personas pueden potencialmente controlar cada aspecto del proceso emocional incluyendo la dirección de la atención

(Rothermund, Voss, & Wentura, 2008), las evaluaciones cognitivas que dan forma a la experiencia emocional (Gross, 1998a) y las consecuencias fisiológicas de la misma (Porges, 2007).

Antes de presentar una definición, mencionaremos las dificultades que la expresión regulación emocional conlleva para su conceptualización, por lo que presentaremos aquí los tres puntos de discusión más frecuentes, según Gross y Thompson (2007). En primer lugar, la expresión regulación emocional contiene las mismas dificultades que el concepto de emoción, que ya hemos comentado en el apartado anterior. En segundo lugar, la expresión regulación emocional puede entenderse de dos formas distintas. La primera forma, podría suponerse que son las emociones las que regulan o influyen en algo más o sobre otra cosa, algo así como “regulación por las emociones”; por ejemplo, sobre la presión sanguínea, la memoria o las interacciones padre-hijo. Este sentido de la regulación emocional ha sido parcialmente desestimado, ya que se considera que una de las funciones de la emoción es coordinar las respuestas de diversos sistemas (Levenson, 1999) y si se siguiera esta línea de razonamiento, todas las instancias de la emoción constituirían entonces una regulación emocional. La segunda forma de entender la regulación emocional supone que las emociones son reguladas en sí mismas por otros procesos o mecanismos, se trata de la “regulación de las emociones”; como por ejemplo, cuando son reguladas por la selección de actividades de distracción del problema o por el uso de estrategias cognitivas concientes en el plano del pensamiento. Se ha reservado la expresión regulación emocional para este segundo sentido, es decir, para aquellos estudios que exploran cómo un conjunto heterogéneo de procesos regulan las emociones. En tercer lugar, se ha debatido si la regulación emocional hace referencia a procesos intrínsecos (“Ana regula sus propias emociones”) o a procesos extrínsecos (“Ana regula las emociones de su bebé”) o a ambas. Actualmente se aceptan los dos tipos de procesos; en general, la investigación en adultos se ha focalizado en los procesos

intrínsecos en tanto la investigación en psicología del desarrollo infantil se ha focalizado en el estudio de los procesos extrínsecos en niños de preescolar (e.g. Dennis, 2007).

Teniendo en cuenta lo anterior, la regulación emocional puede definirse como “todos aquellos procesos intrínsecos y extrínsecos responsables del monitoreo, evaluación y modificación de las reacciones emocionales, especialmente sus características de intensidad y duración, en orden a cumplimentar con los objetivos individuales” (Thompson, 1994, p.24). De acuerdo con esta definición, el concepto de regulación emocional es una categoría conceptual muy amplia para un numeroso conjunto de procesos regulatorios, como la regulación de las emociones por uno mismo, la regulación de las emociones a través de otro, la regulación de la emoción en sí misma o de alguna de sus características particulares (Thompson & Calkins, 1996), y se refiere a un amplio rango de procesos biológicos, sociales, comportamentales y cognitivos concientes y/o automáticos (Bargh & Williams, 2007; Rottenberg & Gross, 2003; Garnefski et al., 2001) por los cuales las personas redireccionan el curso espontáneo de sus emociones (Koole, 2010) para responder de manera apropiada a las demandas del ambiente (Campbell-Sills & Barlow, 2007; Cole et al., 2004; Gratz & Roemer, 2004; Gross, 1998; Gross & Muñoz, 1995; Thompson, 1994). Por ejemplo, según Garnefski et al. (2001), en un modo fisiológico las emociones pueden autorregularse mediante el pulso acelerado, el incremento de la tasa respiratoria y otras características de la activación emocional. En un sentido social, las emociones son reguladas a través de la búsqueda de apoyo interpersonal y/o material y en un sentido comportamental a través de una variedad de estrategias como la solución del problema. Conductas como gritar, llorar o alejarse son ejemplos de comportamientos destinados a manejar las emociones que se activan en respuesta a un estresor. Finalmente, las emociones pueden también ser moduladas por un conjunto de procesos cognitivos automáticos o no concientes, como sesgos de atención selectiva,

negación o por procesos cognitivos más concientes como autoculparse, culpar a otros, rumiar o catastrofizar.

Gross y Thompson (2007) enuncian tres características centrales de la regulación emocional. Una de ellas se refiere a que la regulación emocional puede ser un proceso tanto conciente, estratégico y deliberado como inconciente o automático. Otra característica se refiere a que la regulación emocional puede ser un proceso para modificar emociones negativas, displacenteras, de malestar, pero también emociones positivas o placenteras. Sin bien ambas emociones son susceptibles de regulación, predominantemente se han estudiado los procesos de disminución de emocionalidad negativa (Gross, Richards, & John, 2006). Y la otra característica es que no es un proceso que pueda establecerse *a priori* como saludable, sino que la adecuación o no de la utilización de ciertas estrategias depende de las circunstancias específicas y del contexto particular. No obstante, varias conceptualizaciones de regulación emocional parten del supuesto de que se trata de un proceso inherentemente proceso saludable, sin embargo, actualmente comienzan a delinearse aproximaciones que entienden que algunos esfuerzos de regulación emocional pueden resultar contraproducentes y establecen conjuntos de estrategias de regulación emocional adaptativas y conjuntos no adaptativos (Hervás & Vázquez, 2006) en relación a las consecuencias afectivas e interpersonales que poseen cuando se utilizan de manera frecuente en la vida diaria (Gross & John, 2003). Por ejemplo, conductas problemáticas como el consumo de alcohol u otras sustancias, conductas auto-lesivas, la supresión de la expresión emocional o la evitación comienzan a conceptualizarse como estrategias disfuncionales de regulación emocional (e.g. Aldao & Nolen-Hoeksema, 2010; Gross, 1999; Gratz, 2003; McNally, Palfai, Levine, & Moore, 2003), en tanto otras estrategias como la relajación muscular progresiva se consideran adaptativas (e.g. Esch, Fricchione, & Stefano, 2003). Por eso, aunque en general se ha asociado el término regulación emocional con un proceso eminentemente adaptativo, no

debe olvidarse que los esfuerzos por modificar los estados emocionales también pueden resultar ineficaces, disfuncionales o incluso contraproducentes (Bradley, 2000; Hervás & Vázquez, 2006; Kring & Werner, 2004; Wegner, Erber, & Zanakos, 1993).

Bajo estas consideraciones, algunos autores han definido la desregulación afectiva como un déficit en la activación y/o efectividad de ciertas estrategias de regulación, principalmente de los estados afectivos negativos (Hervás & Vázquez, 2003).

Más adelante, Gross (2014) agrega dos características, una de ellas se refiere a que activar el objetivo de modificar el proceso de generación de la emoción puede ser realizado por la persona misma (regulación emocional intrínseca) por un tercero (extrínseca) y la otra se refiere a considerar el impacto sobre la dinámica emocional (Thompson, 1990), es decir, si el proceso impacta sobre la latencia, magnitud o duración de las respuestas experienciales, comportamentales o fisiológicas.

Finalmente, la regulación emocional sirve a importantes funciones. Las funciones de regulación emocional se encuentran a través de los diferentes procesos y estrategias. Para Koole (2009) estas funciones incluyen tanto la satisfacción de necesidades hedónicas, la facilitación de objetivos y tareas específicas, como la optimización del funcionamiento global de la personalidad. En la mayoría de los casos se combinarán todas estas funciones. Por ejemplo, cuando las personas experimentan distress emocional, generar emociones positivas puede simultáneamente satisfacer necesidades hedónicas, facilitar la adecuación a las normas sociales e incrementar la flexibilidad en el sistema de personalidad. Pero estas funciones pueden también entrar en conflicto. Tanto las orientaciones hacia el cumplimiento de objetivos como de optimización del funcionamiento de la personalidad pueden requerir que las personas toleren estados emocionales negativos y así entrar en conflicto con la orientación hacia las necesidades hedónicas.

Ahora bien, ¿por qué es importante la capacidad de regular las emociones? La capacidad para controlar la activación y la expresión de la emoción es un aspecto importante del funcionamiento autorregulado (Bronson, 2000). Como expresa Gross et al. (2006) la capacidad para regular exitosamente las emociones es un requisito para el funcionamiento adaptativo de los individuos (Gratz & Roemer, 2004; Rottenberg & Gross, 2003). La importancia de este control o manejo del proceso emocional radica en el hecho de que la regulación emocional se ha relacionado ampliamente con consecuencias importantes para la salud mental (Gross & Muñoz, 1995), la salud física (Sapolsky, 2007), el desempeño laboral (Diefendorff, Hall, Lord, & Streat, 2000) y el desempeño escolar en la infancia (Graziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2002).

Las emociones señalan la necesidad de cambio o ajuste de nuestro comportamiento de cara a los desafíos ambientales y funcionan para ayudarnos a satisfacer nuestras necesidades a corto y largo plazo, intrapersonales e interpersonales. El sistema emocional se puede representar como un radar y un facilitador de respuestas que nos permite rápidamente evaluar y responder a las situaciones que resultan relevantes para nuestro bienestar (Cole et al., 2004; Levenson, 1999; Gross & Thompson, 2007). El paquete de respuestas generado por este sistema emocional permite el manejo exitoso de situaciones prototípicas que son críticas para la supervivencia. No obstante, los programas de acción generados son necesariamente estereotipados y por ende, no siempre sirven a los mejores intereses. En este sentido, un ajuste fino a las demandas situacionales resulta conveniente, especialmente si los objetivos de largo plazo difieren de los de corto plazo y si las situaciones implican a otras personas. Por eso, algunas teorías de la emoción plantean que los humanos están dotados con un sistema de control que puede actuar sobre la actividad del sistema emocional (Stegge & Meerum Teerwogt, 2007), es decir, distinguen un estado inicial de activación emocional de un estado subsiguiente de regulación. Los procesos cognitivos pueden ocupar este rol de sistemas de

control. Por ejemplo, es posible cambiar las evaluaciones de los *input* del sistema y así las probabilidades de respuesta, al influir sobre el *output* del sistema (Stegge & Meerum Teerwogt, 2007). Debido a que la regulación emocional opera sobre la emoción, sus efectos pueden observarse a lo largo de todas las modalidades de la respuesta emocional, incluyendo el comportamiento, la fisiología, los pensamientos y los sentimientos (Koole, 2009).

Para complementar la definición y características de la regulación emocional, resulta adecuado distinguirla de la activación o sensibilidad emocional.

Sensibilidad emocional vs. Regulación emocional

Para aclarar mejor el concepto de regulación emocional, es necesario distinguirlo –al menos conceptualmente- de la sensibilidad o activación emocional (Koole, 2010). Esta distinción tiene sentido en la conceptualización de la regulación emocional como un proceso de control. Los procesos de control, tal como son comúnmente entendidos consisten en el monitoreo y ajuste de determinados procesos con respecto a un nivel estándar (Carver & Scheier, 1998). Como afirmó Lazarus (1991), la primera respuesta emocional a una situación puede ser cualitativamente diferente de la segunda respuesta emocional. La primera, se relaciona con una respuesta inmediata, “en bruto”, no regulada al evento emocional considerado relevante para la persona. La segunda respuesta se relaciona con la habilidad de la persona para afrontar su primera respuesta emocional (Baumann, Kaschel, & Kuhl, 2007). Las observaciones de Lazarus ayudan a delinear cómo la regulación emocional difiere de otros procesos emocionales. La transición de la primera a la segunda respuesta puede ocurrir tan rápido que las personas difícilmente tomen conciencia de ello. De modo que resulta difícil separarlas empíricamente. A un nivel conceptual sin embargo, la distinción entre la primera generación emocional y la subsiguiente regulación emocional es más clara. Para ilustrar esta

distinción, utilizamos la Figura 3 adaptada de Koole (2010) que muestra el despliegue de la respuesta emocional en el tiempo y representa la primera respuesta emocional que puede ser considerada como la sensibilidad o activación emocional. Esta sensibilidad está determinada por cualquier variable que influya sobre la respuesta emocional primaria a la situación, incluyendo la cualidad del estímulo (por ejemplo, los estímulos altamente activantes pueden generar emociones de forma más rápida que los estímulos medianamente activantes), las características de las personas (por ejemplo, los individuos neuróticos pueden experimentar estados emocionales negativos más rápidamente que los individuos menos neuróticos), y la situación en general (por ejemplo, en épocas de crisis económicas pueden surgir pensamientos amenazantes con mayor facilidad).

La compensación de la respuesta de activación emocional se observa en la figura como una pendiente en la que la respuesta vuelve o retorna a su línea base o neutral. Este retorno a la línea base puede ocurrir sin ningún esfuerzo regulatorio conciente, en un proceso conocido como *habitación* (Rankin, 2009). La habituación es una forma de adaptación psicológica que ocurre en diferentes niveles del sistema nervioso, y puede ser uno de los procesos más rudimentarios de regulación emocional. Si las estrategias más complejas de autorregulación fracasan, las personas aún continúan siendo capaces de manejar estados emocionales no deseados mediante sus procesos de habituación elementales.

Durante el curso de la evolución, los humanos han adquirido la capacidad para ejecutar formas cognitivamente más sofisticadas de regulación emocional (Koole, 2009, 2010). Estos procesos más sofisticados han incrementado la eficacia y la flexibilidad regulatorias.

De modo similar a la sensibilidad emocional, la regulación también está determinada por las cualidades de los estímulos (por ejemplo, un estímulo que aparece en intervalos irregulares vuelve más difícil la modulación de la emoción que un estímulo que aparece en

intervalos regulares), las características de la persona (por ejemplo, las personas que rumian se preocupan más por las experiencias negativas que los que no rumian) y la situación en general (por ejemplo, en el hogar y entre amigos las personas disminuyen sus experiencias de estrés más rápidamente que cuando están solas en un país extranjero). Puede suceder que se produzca una disminución de la respuesta emocional y de retorno al estado de base (e.g. Gross, 1998), un mantenimiento de la respuesta emocional en el tiempo (e.g. Nolen-Hoeksema, 2000) o un aumento de la magnitud o intensidad de la respuesta emocional (e.g. Schmeichel, Demaree, Robinson, & Pu, 2006).

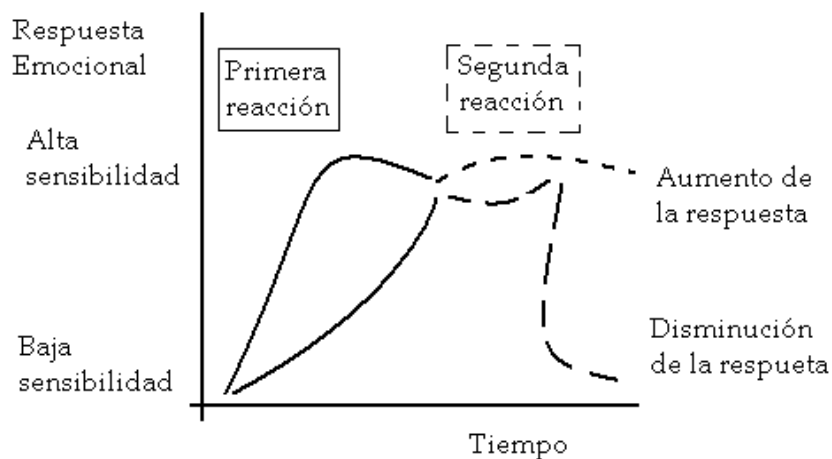


Figura 3. Modelo de sensibilidad emocional vs. regulación emocional. Adaptado de “The psychology of emotion regulation”, de S. Koole, 2009. *Cognition and Emotion*, 23, p.8.

Esta distinción entre sensibilidad y regulación emocional es relativamente directa cuando las personas realizan una regulación *on line* de sus emociones. Sin embargo, algunas formas de regulación emocional ocurren anticipadamente; por ejemplo, cuando las personas evitan una situación que suponen les generará una emoción negativa (Aspinwall & Taylor, 1997; Zeelenberg & Pieters, 2007). En estos casos, la regulación emocional precede al despliegue de la emoción. Sin embargo, los estudios muestran que la anticipación de una respuesta emocional permite una simulación parcial de dicha experiencia, en la cual se activa

la respuesta emocional en el cerebro y en el cuerpo (Niedenthal, 2007; Niedenthal et al., 2005). Por lo tanto, la sensibilidad emocional adviene incluso durante la anticipación de una emoción, por lo que esta distinción entre sensibilidad y regulación emocional es significativa más allá de si las personas regulan sus emociones *on line* o de manera anticipada.

Incluso también se puede hablar de contribuciones independientes de la sensibilidad y la regulación durante el transcurso del desarrollo. Así, la sensibilidad emocional sigue un patrón intrínseco, más bien independiente de las variables ambientales, que se modifica menos a medida que las personas se desarrollan (McCrae et al., 2000; Terraciano, Costa, & McCrae, 2005). En contraste, las competencias de regulación emocional están fuertemente determinadas por la calidad de las interacciones sociales de los niños (Mikulincer, Shaver, & Pereg, 2003; Southam-Gerow & Kendall, 2002) y se incrementan evolutivamente (Carstensen, Fung, & Charles, 2003; Gröpel, Kuhl, & Kazén, 2004). A lo largo de la vida, los rasgos relacionados con la regulación y los rasgos relacionados con la reactividad emocional interactúan en la predicción del funcionamiento psicológico de los individuos (Baumann et al., 2007; Davidson, 1998; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007).

Como dice Koole (2009, 2010), existe cierta superposición entre la regulación emocional y otros conceptos relacionados, como regulación del estado de ánimo, afrontamiento del estrés y regulación del afecto. Koole (2009, 2010) afirma que en cualquier estado emocional, anímico o de otro tipo se encuentra un núcleo afectivo básico de estados de bienestar o malestar, de energía o depresión (Russell, 2003) y que la regulación de emociones específicas, del estado de ánimo, del estrés y/o de la afectividad está siempre dirigida a cambiar dicho núcleo afectivo. La delimitación empírica entre estos constructos emocionales es en este sentido relativamente difusa (Russell, 2003). Koole (2009, 2010) considera que la definición de regulación emocional es amplia e inclusiva y subsume la regulación de

emociones específicas como el enojo o el miedo, junto con estados globales del ánimo, del estrés y distintos tipos de respuestas afectivas.

Compas et al. (2013) realizan una revisión de los puntos de convergencia y divergencia entre regulación emocional y un proceso ampliamente relacionado como el afrontamiento. Según estos autores, los aspectos comunes entre ambos procesos son tres: primero, tanto el afrontamiento como la regulación emocional son conceptualizados como procesos regulatorios. Rossman (1992) afirma que en la regulación de las emociones y en el afrontamiento existe la evaluación del significado de las circunstancias del ambiente, una experiencia emocional concomitante, la selección de alguna acción/estrategia para regular las emociones intensas y quizás modificar el ambiente y algún tipo de retroalimentación respecto del éxito del intento de regulación. Es decir, existe en ambos constructos un “proceso objetivo” -aquel que será regulado (emoción - estrés)- y un “proceso regulador” -consistente en aquellos mecanismos y estrategias para manejar el proceso objetivo- (Compas, Connor, Osowiecki & Welch, 1997; Compas, Connor, Saltzman, Thomsen & Wadsworth, 1999; Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen, & Wadsworth, 2001; Skinner, 2007).

Según Eisenberg, Fabes, & Guthrie (1997) “muchas formas de afrontamiento son muy similares a varios tipos de regulación discutidos en la bibliografía de regulación emocional” (p.228). Bridges y Grolnick (1995) sostienen que las estrategias de regulación emocional pueden ser consideradas modos de afrontamiento. Garnefski et al. (2001) entienden que los esfuerzos de afrontamiento realizados por un individuo se pueden considerar como esfuerzos de regulación emocional. Por ejemplo, si bien realizar un plan para hacer frente al evento puede considerarse una estrategia de afrontamiento centrada en el problema, también posee un efecto de calma sobre la emoción (Skinner, Edge, Altman & Sherwood, 2003), y en este sentido la regula. Segundo, ambos constructos incluyen esfuerzos controlados, con intencionalidad. Tercero, el afrontamiento incluye la regulación emocional bajo estrés y

cuarto, ambos conceptos son caracterizados como procesos temporales que se despliegan y pueden cambiar en el tiempo.

En cuando a las divergencias, en primer lugar, la regulación emocional incluye tanto procesos controlados como automáticos, mientras que el afrontamiento sólo incluiría procesos controlados. En segundo lugar, el afrontamiento se refiere exclusivamente a procesos de respuesta al estrés, en tanto la regulación emocional incluye esfuerzos para manejar emociones en un conjunto más amplio de situaciones y estímulos. Skinner y Zimmer-Gembeck (2007) afirman que cuando son confrontados con el estrés, los individuos intentan no solamente hacer frente a las respuestas emocionales experienciales, expresivas y fisiológicas sino coordinar también el comportamiento, la atención, la cognición y las reacciones de los ambientes físicos y sociales en los que se encuentran (Compas et al., 2001; Eisenberg et al. 1997; Lazarus & Folkman 1984). Gross y Thompson (2007) mencionan que la regulación emocional incluye a las emociones positivas y se focaliza en períodos más breves de tiempo, en tanto el afrontamiento se refiere predominantemente a un subconjunto de respuestas relacionadas con el estrés y a procesos más prolongados en el tiempo (Compas et al., 2001; Eisenberg et al., 1997; Gianino & Tronick 1988; Skinner & Wellborn, 1994). En tercer lugar, la regulación emocional supone procesos tanto extrínsecos como intrínsecos, en tanto el afrontamiento se refiere predominantemente a las experiencias de estrés de la propia persona.

En síntesis, el afrontamiento y la regulación emocional son conceptos distintos pero relacionados. Por un lado, la regulación emocional se puede considerar un constructo más amplio que el afrontamiento ya que abarca eventos emocionales en curso, mientras que el afrontamiento es una forma de regulación emocional que es activada en respuesta a eventos estresantes. Al mismo tiempo, el afrontamiento también puede considerarse un constructo más amplio de esfuerzos regulatorios que la sola regulación emocional (e.g. cognitiva,

comportamental) y la regulación emocional constituye una forma de respuesta al estrés (Compas et al., 2013).

La regulación emocional es un proceso de control que modifica la respuesta emocional y facilita la adaptación a las demandas del ambiente. Varios procesos pueden enunciarse al servicio de la regulación emocional: biológicos, cognitivos, comportamentales, sociales que se caracterizan por la capacidad potencial de modificar las respuestas fisiológicas, comportamentales y experienciales en cuanto a su duración, intensidad y magnitud.

La variación de modelos de regulación emocional y de las formas posibles de clasificarlos es amplia (Hervás & Vázquez 2006). Koole et al., (2011) mencionan que los modelos deberían describir adecuadamente el aspecto “regulador” de la regulación emocional y el aspecto “emocional”. Estos autores mencionan modelos que han focalizado mayormente en el aspecto regulador –modelos orientados *por objetivos* y modelos orientados *hacia las necesidades y la persona*-. Nosotros describiremos dos modelos actuales de regulación emocional que integran las orientaciones anteriores –modelo *de proceso* y modelo de *afrentamiento cognitivo* de la emoción- porque enuncian estrategias específicas de regulación, concientes y deliberadas tomando en cuenta el aspecto “regulador” pero también focalizan en el aspecto “emocional” de la regulación emocional.

1.4.2.2 Modelos Teóricos de Regulación Emocional

En los modelos de regulación emocional *orientados por objetivos* la regulación se entiende como una forma de autorregulación intencional, es decir, como un proceso de control cibernético con dos componentes. Uno referido al monitoreo y otro referido a la reducción de discrepancias. La regulación emocional es gobernada por procesos de control cognitivo (Koole et al., 2011). En los modelos *orientados hacia las necesidades y la persona*, se admite que la regulación emocional puede desplegarse en ausencia de objetivos explícitos y de manera automática, favoreciendo la preservación de recursos. Se admite también que las acciones de regulación están en armonía con la totalidad de las necesidades, motivos y experiencias autobiográficas de las personas. Estas orientaciones se complementan entre sí e integran parte de los modelos que nosotros describiremos a continuación (Koole, et al., 2011), que han propuesto estrategias concientes y explícitas de regulación emocional y modos de clasificación de las mismas.

1.4.2.2.a Modelo de Proceso

Uno de los modelos teóricos de regulación emocional de mayor consenso en la literatura es el Modelo del Proceso de Regulación Emocional de Gross y Thompson (2007) que toma como base al Modelo Modal de la emoción que mencionamos en el apartado anterior. Este modelo sostiene que las diferentes estrategias específicas de regulación emocional pueden ser identificadas a lo largo del proceso de generación de una respuesta emocional (Gross, 2001). Como la emoción se despliega a lo largo del tiempo, las estrategias de regulación emocional pueden ser distinguidas en función del momento en el cual tienen su primer impacto en el proceso de generación de la emoción.

En términos generales, el modelo distingue cinco puntos clave en los cuales las estrategias tendrían su principal impacto (Gross & John, 2002, 2003; John & Gross, 2007). Estos cinco puntos representan cinco conjuntos de estrategias (Figura 4): (1) selección de la situación, (2) modificación de la situación, (3) despliegue atencional, (4) cambio cognitivo y (5) modulación de la respuesta. Estas, en función de las características que comparten, se pueden agrupar en estrategias focalizadas en el *antecedente* y estrategias focalizadas en la *respuesta*. Las primeras se refieren a las acciones que las personas realizan antes de que la respuesta emocional se active forma completa y modifique enteramente el estado de los sistemas de respuesta emocional. Las estrategias focalizadas en la respuesta se refieren a aquellas acciones que se realizan una vez que la emoción ya ha sido generada, es decir, después de que los distintos componentes de la respuesta emocional han sido completamente activados.

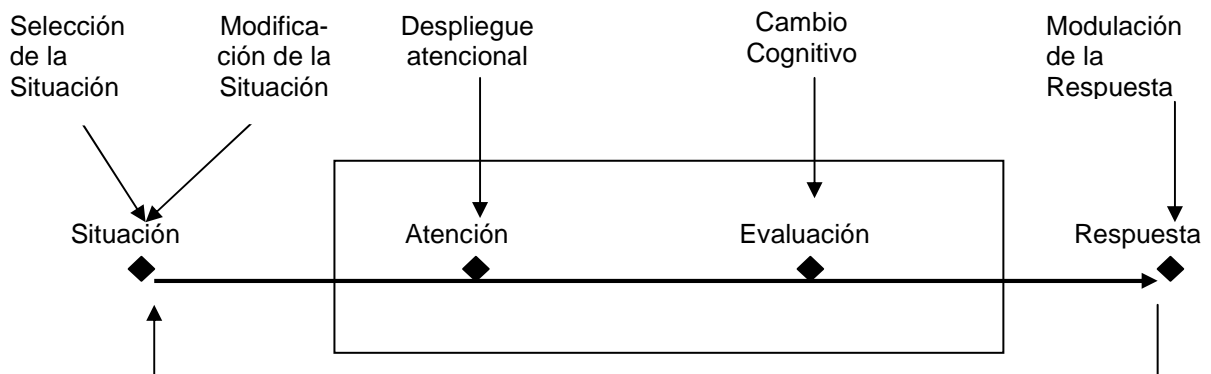


Figura 4. Modelo de proceso de regulación emocional que destaca cinco conjuntos de estrategias de regulación emocional. Adaptado de “Emotion regulation: Conceptual foundations” de J.J. Gross & R.A. Thompson, 2007. En J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press, p.10.

La *selección de la situación* se refiere a la evitación de o a la preferencia por ciertas situaciones, personas, lugares o actividades probables de generar emociones negativas o positivas. Es el primer tipo de regulación emocional ya que afecta directamente la situación a

la que la persona está expuesta y así da forma a la trayectoria de la emoción desde el momento más inicial y temprano posible. Implica realizar acciones para formar parte de situaciones en las que se espera experimentar determinadas emociones así como acciones para evitar ciertas situaciones. Conviene aclarar que si bien todas las decisiones que los individuos realizan tienen implicancias respecto de cómo se sentirán después, estas decisiones no siempre son tomadas en función de las estimaciones respecto de cuáles emociones podrán esperarse de determinadas situaciones. Por eso, por selección de la situación como estrategia de regulación emocional se entenderá el conjunto de elecciones y acciones que un individuo realiza contemplando las futuras consecuencias emocionales de dichas acciones. Con frecuencia, las personas son concientes de la trayectoria que las emociones pueden tomar durante un cierto período de tiempo y pueden, en función de ese conocimiento, realizar naturalmente acciones para influir ese devenir emocional. Por ejemplo, la mayoría de las personas intentará evitar situaciones en las que deba discutir abiertamente con una ex pareja o buscará el contacto con buenos amigos si necesita apoyo o compartir buenas noticias. A pesar de esto, no debe entenderse la selección de la situación como una situación de simple cálculo y estimación. En realidad, son estimaciones mucho más complejas de lo que pueden aparentar en principio. Algunos estudios han puesto de manifiesto la distancia que existe en los individuos entre sus “experiencias del sí mismo” y sus “recuerdos del sí mismo” (Kahneman, 2000), como las dificultades que presentan al momento de estimar la intensidad o duración de ciertas respuestas emocionales en función de una situación que las genera (Kahneman & Tversky, 1996; Gilbert, Pinel, Wilson, Blumberg & Wheatley, 1998). Estas dificultades para recordar cómo se han experimentado subjetivamente ciertas situaciones o para predecir qué puede sentirse en determinada situación muestran que la selección de la situación como estrategia eficiente de regulación

emocional puede conllevar estimaciones más complejas que las que se presentan a simple vista.

La *modificación de la situación* se refiere a aquellos esfuerzos destinados a modificar directamente una situación de modo tal de alterar su impacto emocional negativo o amplificar el positivo. No existe una estricta delimitación entre esta estrategia y la anterior -selección de la situación- en el sentido de que muchas veces los esfuerzos por modificar una situación terminan provocando el surgimiento de una nueva. Por otro lado, las situaciones pueden ser tanto externas como internas, pero en este sentido, la modificación de la situación se refiere a las situaciones externas, es decir, a los esfuerzos por modificar el ambiente físico externo. Los esfuerzos por modificar situaciones internas -por ejemplo las propias cogniciones y pensamientos- se consideran como estrategias de cambio cognitivo.

El *despliegue atencional* describe la influencia sobre las respuestas emocionales redirigiendo el foco atencional dentro de una situación dada. En este sentido, el despliegue atencional es como una versión interna de la selección de la situación, en la que la atención se usa para seleccionar cuál de las muchas posibles situaciones internas se activarán para un individuo en algún momento del tiempo. Esta estrategia es una de las primeras en aparecer en el curso del desarrollo y se utiliza desde la infancia temprana hasta la adultez, particularmente cuando no es posible cambiar o modificar la situación (Rothbart, Ziaie, & O'Boyle, 1992). Por ejemplo, los niños implementan estrategias de distracción atencional logran esperar más tiempo por un premio que incrementa su valor a medida que se dilata su llegada. Por el contrario, los que no lo hacen demoran menos esta gratificación y buscan premios que llegan más pronto pero poseen menos valor (Mischel, Shoda, & Rodriguez, 1989). Variantes de esta estrategia son la retirada física de la atención -como cubrirse los ojos o taparse las orejas-, la redirección interna de la atención -como la distracción a través del propio pensamiento- y la redirección externa de la misma -como cuando los niños se distraen con un cuento que sus

padres les leen-. En este tema, se ha destacado el estudio de dos formas específicas de despliegue atencional: la distracción y la rumiación. La distracción implica un cambio en el foco atencional de los aspectos emocionales de la situación o de la situación en su conjunto, por ejemplo, redireccionar la mirada durante una interacción emocional muy intensa (Stifter & Moyer, 1991). La distracción ha sido frecuentemente estudiada en el contexto del dolor, donde permite el incremento de la activación en las regiones cerebrales asociadas con el control cognitivo (como las regiones corticales prefrontales laterales) y la disminución de la activación en las regiones cerebrales asociadas con la generación de dolor (Ochsner & Gross, 2005).

La rumiación se refiere a la focalización perseverativa en los propios pensamientos y sentimientos asociados a un evento generador de una emoción negativa. Se ha demostrado que la rumiación sobre eventos molestos o tristes incrementa tanto la duración como la intensidad de la emoción negativa (Bushman, 2002; Morrow & Nolen-Hoeksema, 1990) y se asocia con más síntomas depresivos (Nolen-Hoeksema, Morrow, & Fredrickson, 1993; Spasojevic & Alloy, 2001). Contraria a la distracción, la rumiación implica un foco atencional sostenido en los estímulos generadores de la emoción, en cambio, la distracción permite dirigir la atención a otros estímulos tanto externos como internos, y por eso se ha considerado la rumiación como una inflexibilidad en la dirección de la atención.

Como dijimos, una situación puede generar una emoción cuando un individuo le presta atención y le otorga un significado. Se ha estudiado cómo diferentes significados o evaluaciones tienen el potencial de generar diferentes emociones (Scherer et al., 2001). El *cambio cognitivo* se refiere a cambiar una o más de estas evaluaciones o significados de modo tal que se altere su impacto emocional; este cambio puede implicar una modificación en la manera de pensar la situación o sobre las propias capacidades para manejar las demandas que dicha situación genera. Una forma de cambio cognitivo que ha recibido

particular atención es la reevaluación cognitiva (Gross, 2002) que alude a cambios en el significado de una situación de forma tal que se provoque un cambio en la respuesta emocional a esa situación. Por ejemplo, si una persona conocida pasa de largo, no nos dirige el saludo e ignora nuestra sonrisa, una respuesta habitual sería considerar que es un mal educado y sentirse ofendido frente a este aparente desaire. En este caso, el cambio cognitivo supondría pensar de una manera diferente, pensar que la persona que conocemos estaba distraída o preocupada con sus propios problemas. Una reinterpretación de la situación de este tipo puede afectar profundamente la cantidad e intensidad de la respuesta emocional subsecuente. Una forma particular de esta estrategia es la reevaluación positiva (Shiota & Levenson, 2009), que define la generación de interpretaciones positivas frente a una situación estresante como un modo de reducir el distress (Gross, 1998) o donde el individuo reconoce aspectos positivos en el evento negativo (Folkman & Moskowitz, 2000).

En su mayoría, los estudios sobre reevaluación cognitiva se han focalizado en los cambios cuantitativos de la emoción, particularmente en la disminución de emociones negativas. La evidencia disponible permite mostrar cómo esta estrategia disminuye la experiencia subjetiva de emociones negativas y del comportamiento expresivo (Dandoy & Goldstein, 1990; Gross, 1998a) así como las respuestas neuroendócrinas (Abelson, Liberzon, Young, & Khan, 2005) y autonómicas (Stemmler, 1997). También se ha registrado disminución en la actividad de las regiones subcorticales asociadas a la generación de la emoción (como la ínsula y la amígdala) e incremento en la actividad de las regiones prefrontales dorsolateral y medial asociadas con el control cognitivo (Levesque et al. 2003; Ochsner, Bunge, Gross & Gabrieli, 2002; Ochsner et al., 2004). Estudios en los que la reevaluación cognitiva se utiliza para incrementar -y no para disminuir- la experiencia de una emoción muestran actividad en las mismas regiones mencionadas aunque con variaciones esperables. Se ha observado actividad en las regiones prefrontales e incremento en la

actividad de las estructuras generadoras de emoción como la amígdala (Ochsner & Gross, 2004; Schaefer et al., 2002).

La *modulación de la respuesta* ocurre comparativamente tarde dentro del proceso de generación de una emoción, después de que las respuestas emocionales han sido generadas. Este conjunto de estrategias se refiere a los intentos por influir de manera relativamente directa sobre las respuestas fisiológicas, experienciales o comportamentales. Por ejemplo, el ejercicio y la relajación se pueden utilizar como una forma de modular las respuestas de las emociones negativas. Una de las estrategias dentro de este conjunto que ha recibido más investigación empírica y experimental es la supresión de la expresión emocional, que se refiere específicamente a los intentos por disminuir el curso comportamental de la expresión emocional. Por ejemplo, el esfuerzo por no expresar u ocultar el enojo hacia un jefe, la ansiedad durante una entrevista o las ganas de reírse en una ceremonia formal.

Según Koole et al. (2011), el modelo de proceso ha realizado numerosas contribuciones al entendimiento de la regulación emocional. Primero, este modelo identifica sistemas de respuesta claves que pueden ser el objetivo de la regulación emocional. En segundo lugar, aporta un marco descriptivo y comprensivo de clasificación de diferentes estrategias (Gross, 2001). Tercero, el modelo de proceso explica por qué algunas estrategias podrían ser más efectivas que otras. Específicamente, propone que las estrategias de regulación emocional poseen mayor probabilidad de ser exitosas y de requerir menor esfuerzo cuanto más tempranamente se inician en el proceso de generación de una emoción (Gross, 2001).

Un trabajo reciente ha comparado la efectividad de dos estrategias cognitivas de regulación emocional -específicamente la distracción y la reevaluación temprana o tardía en el proceso de generación de la emoción- (Sheppes & Meiran, 2007). Como predice el modelo de proceso, la reevaluación tardía fue menos efectiva que la reevaluación temprana. Sin

embargo, la distracción fue efectiva sin importar su ubicación temporal -sin importar si era iniciada temprana o tardíamente-. Estos resultados sugieren que la relación entre la efectividad y el momento de inicio de las estrategias de regulación emocional es contingente y adicional a otros parámetros cognitivos y fisiológicos (Sheppes, Catran, & Meiran, 2009; Sheppes & Meiran, 2008). De hecho, algunas estrategias cognitivas de inicio temprano como la rumiación, son consideradas no adaptativas y se consideran inefectivas para manejar las emociones negativas (Nolen-Hoeksema, Wisco, & Lyubomirsky, 2008).

En este mismo sentido, otros estudios ponen en duda que la regulación emocional, a través del cambio cognitivo (que se asume en este modelo como temprana en el proceso de despliegue de la respuesta emocional), sea más efectiva que estrategias comportamentales de modulación de la respuesta (que se asumen como tardías en el proceso emocional). Por lo menos en algunas circunstancias, las estrategias de modulación de la respuesta pueden también ser altamente efectivas. Por ejemplo, la regulación emocional mediante la respiración controlada, una técnica en la que las personas producen patrones de respiración que se ajustan con ciertos estados emocionales específicos (Philippot, Piutti, Martin-Laurent, Hallet & Germon, 2002) y la relajación muscular progresiva, una técnica en la que las personas sucesivamente tensan y relajan grupos musculares específicos, ha mostrado ser efectiva para lograr la disminución de estados emocionales de estrés (Pawlow & Jones, 2002).

Si se considera en conjunto, la relación entre los objetivos de las estrategias de regulación emocional y su efectividad parece ser más compleja de lo que el modelo de proceso asume (Gross, 2001). A pesar de estas consideraciones, Koole et al. (2011) consideran que los sistemas de generación o componentes de la emoción -atención, cognición y respuestas- pueden resultar categorías de orden superior útiles para clasificar las diferentes estrategias de regulación emocional, en el sentido de agruparlas en función del sistema o

componente en el cual hacen “foco” o poseen su principal “impacto”. Los tres sistemas o componentes del proceso de generación de una emoción más estudiados son: la atención, la evaluación cognitiva y la respuesta comportamental. La regulación puede entonces apuntar a uno o más de estos tres sistemas de generación de una emoción (Gross, 1998, 2001; Parkinson & Totterdell, 1999; Philippot, Baeyens, Douilliez, & Francart, 2004).

1.4.2.2.b Modelo de Afrontamiento Cognitivo de la Emoción

Lazarus y Folkman, (1986) definen el afrontamiento como aquellos “...esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes, desarrollados para manejar las demandas específicas externas y/o internas, que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo...” (p.164).

El afrontamiento se refiere de modo general, a la serie de “pensamientos y acciones que capacitan a las personas para manejar situaciones difíciles” (Stone, Helder & Schneider, 1988, pág. 183) y consiste, por lo tanto, en un proceso que da cuenta de los esfuerzos dirigidos a manejar del mejor modo posible (reduciendo, minimizando, tolerando o controlando) las demandas internas y ambientales. El modelo de Lazarus y Folkman (1986) enfatiza una interacción continua y recíproca entre la persona y el ambiente, entre las características del sujeto y las propiedades del evento a enfrentar. La emoción es una respuesta esencial en el proceso de afrontamiento que incluye desde la vigilancia, detección y evaluación de la amenaza hasta las acciones y respuestas coordinadas durante los sucesos de estrés (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007).

Existen muchas estrategias de afrontamiento que el individuo puede utilizar y muchas maneras de agruparlas o clasificarlas (e.g. Skinner et al., 2003). De acuerdo con Lazarus y Folkman (1986), las estrategias pueden estar dirigidas al problema, y basarse en acciones que

intentan alterar o manipular la situación, o pueden estar orientadas a la emoción, e intentar regular la respuesta emocional generada por el problema o situación. De esta manera, el primer grupo de estrategias se denomina de *afrontamiento centrado en el problema*, mientras que el segundo describe el *afrontamiento centrado en la emoción* (Folkman y Lazarus, 1980; Lazarus y Folkman, 1984). Entre las primeras -siguiendo los trabajos pioneros de Folkman y Lazarus (1985)- pueden mencionarse la confrontación que se define como los intentos por solucionar la situación generadora de estrés a través de acciones directas y la planificación, que hace referencia a los pasos pensados y elaborados para hacer frente a la situación. También se incluyen estrategias de búsqueda de información, búsqueda de soluciones y ejecución de acciones (Garrido, 2000). Entre las estrategias centradas en la emoción, pueden nombrarse: el distanciamiento, entendido como los intentos por apartarse del evento, el autocontrol, referido a los esfuerzos para controlar los propios sentimientos y respuestas emocionales, la aceptación de responsabilidad, que alude al reconocimiento de la responsabilidad en el origen o mantenimiento de la situación, el escape-evitación, como el empleo de un pensamiento irreal improductivo, etc. y la reevaluación positiva, entendida como la capacidad de percibir los posibles aspectos positivos que tenga la situación. También se pueden mencionar las estrategias de descarga emocional, focalización en aspectos positivos de la situación, aceptación, pensamiento o conducta evasiva y búsqueda de apoyo emocional (Garrido, 2000). Finalmente, la búsqueda de apoyo social consistiría en una estrategia “mixta” que incluye buscar ayuda, información, comprensión o apoyo emocional para manejar el evento.

Es importante destacar que el afrontamiento es un proceso específico que variará según el contexto y la demanda. Si bien los estilos de afrontamiento son relativamente estables, las estrategias dependen en gran parte de la situación, ya que su eficacia dependerá de su adaptación a las diferentes condiciones estresantes (Garrido, 2000).

Skinner et al. (2003) realizaron una revisión de 100 medidas de afrontamiento y establecieron una serie de criterios de jerarquía superior y formas de agrupación de las estrategias al interior de cada criterio. El criterio *funcional* incluye una de las formas de agrupación más clásica y original de afrontamiento *centrado en el problema* y afrontamiento *centrado en la emoción*. El criterio *topológico* abarca, por ejemplo, la forma de agrupación de estrategias de *aproximación vs. evitación*, y las estrategias *cognitivas vs. comportamentales*.

Finalmente, el criterio de la *acción*, entendida como un concepto más amplio -ya que incluiría las emociones, la atención y los objetivos del individuo-, permite la agrupación de estrategias de *control primario vs secundario* y de *asimilación vs acomodación*. El control primario se refiere a la influencia sobre eventos y condiciones objetivas y el control secundario busca maximizar el ajuste de la persona a las condiciones. La asimilación se refiere a los intentos por transformar las circunstancias de acuerdo con las preferencias personales y la acomodación a ajustar las preferencias personales a las restricciones de la situación (Brandtstadter & Renner, 1990).

De todas estas formas de clasificación posibles continúa fuertemente presente la clasificación original de estrategias de afrontamiento *centradas en el problema* y las estrategias *centradas en la emoción*. Mientras que las primeras se refieren a todos aquellos intentos para afrontar directamente el estresor, las focalizadas en la emoción se refieren a los intentos para manejar las emociones asociadas con el mismo (Compas et al., 1993). Generalmente, la acción directa sobre el problema se considera una estrategia de afrontamiento más efectiva que el afrontamiento focalizado en la emoción. Sin embargo, también se reconoce que bajo ciertas condiciones, las estrategias focalizadas en el problema pueden fallar o incluso ser contraproducentes y las estrategias focalizadas en la emoción podrían ser más útiles o beneficiosas (Lazarus, 1993).

Si bien esta operacionalización del afrontamiento es muy aceptada y la mayoría de las medidas de afrontamiento se basan en ella, Garnefski et al. (2001) consideran que de esta aproximación se han derivado algunos problemas conceptuales. En primer lugar, los análisis de la mayoría de las medidas de afrontamiento muestran que pueden identificarse más de dos factores (Parker & Endler, 1992; Skinner, et al., 2003) e incluso que poseen resultados opuestos desde el punto de vista adaptativo. Por ejemplo, dos estrategias de afrontamiento diferentes, pero ambas centradas en la emoción, son la “negación” y la “búsqueda de apoyo social”. Otro problema conceptual, asociado con el anterior, es que la distinción en afrontamiento focalizado en el problema y en la emoción no es la única dimensión bajo la cual las estrategias de afrontamiento se pueden clasificar (Skinner et al., 2003). De hecho, otra distinción importante puede establecerse entre estrategias *cognitivas* y estrategias *comportamentales*. Las estrategias cognitivas están centradas en el nivel atencional y de la evaluación o pensamiento y las comportamentales en las acciones directas respecto de la situación estresora. De hecho, las estrategias centradas en el problema pueden ser tanto cognitivas como comportamentales (e.g. planificación vs. realizar acciones directas) y también las estrategias centradas en la emoción pueden ser tanto cognitivas como comportamentales (e.g. negación vs. búsqueda de apoyo social). Además, si bien realizar un plan para lidiar con el evento puede considerarse una estrategia cognitiva de afrontamiento centrada en el problema también posee un efecto de calma sobre la emoción (Skinner et al., 2003) y en este sentido la regula. Por eso, para Garnefski et al. (2001) las respuestas emocionales a los eventos estresantes pueden ser reguladas mediante el uso de estrategias cognitivas de afrontamiento (Folkman & Moskowitz, 2004; Lazarus & Folkman, 1984; Ridder & Schreurs, 2001).

Garnefski et al. (2001) afirman que no es del todo apropiado considerar los conceptos de afrontamiento cognitivo y comportamental en una única y misma dimensión, ya que el

pensamiento y la acción son diferentes procesos utilizados en diferentes momentos de tiempo. Consideran razonable asumir entonces que las estrategias cognitivas de regulación emocional preceden -si bien no siempre de una manera conciente- a los procesos comportamentales. Por ejemplo, primero se realiza un “plan para actuar” y luego se “realizan las acciones consecuentes”. Incluso, desde el punto de vista de la intervención resulta más apropiado incentivar a las personas a ejecutar planes previos a las acciones que motivarlas a realizar acciones inmediatas sin focalizar en las cogniciones. Su modelo de regulación emocional cognitiva supone que el pensamiento y la conducta son procesos diferentes, y por lo tanto considera las estrategias cognitivas de una manera conceptualmente independiente de las estrategias conductuales (Garnefski et al., 2007). La cognición o los procesos cognitivos colaboran en el manejo o la regulación de la emoción y los sentimientos y en el mantenimiento del control sobre nuestras emociones al no permitirnos abrumarnos por ellas (Garnerfski et al., 2001; Gross, 1999).

La regulación emocional cognitiva se define como la forma cognitiva y conciente de lidiar con la información emocionalmente activante y puede ser considerada un componente o un modo de regulación emocional. Difiere de otras medidas de regulación emocional ya que evalúa los aspectos puramente cognitivos, concientes y autorregulatorios de la emoción. Como dice Garnefski et al. (2007) estos conceptos de regulación emocional cognitiva y afrontamiento cognitivo de la emoción están estrechamente relacionados y por eso los equipara y utiliza de forma indistinta en sus trabajos. En este punto, los teóricos coinciden en que los procesos cognitivos pueden ayudar a las personas a regular sus emociones y a no volverse abrumadas por su intensidad o duración (Garnerski et al. 2002). En este trabajo utilizaremos de manera indistinta la expresión estrategias cognitivas de afrontamiento de la emoción y estrategias cognitivas de regulación emocional para hacer referencia a los modos cognitivos de manejar la información emocionalmente activante (Thompson, 1991), de forma

similar a cómo lo hacen otros autores (e.g. Aldao & Nolen-Hoeksema, 2010; Garnefski et al., 2001; Koole, 2011; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007). Estos modos de respuestas pueden considerarse específicos luego de la vivencia de un suceso vital negativo o como un estilo o disposición relativamente estable de respuesta (Garnefski et al., 2001). En la investigación que realizamos lo utilizaremos en su segunda acepción dada la naturaleza e interés de nuestro trabajo.

Las estrategias cognitivas de regulación emocional específicas propuestas en el modelo de Garnefski et al. (2001) son: 1) la *autoculpabilización*, se refiere a atribuirse la culpa a uno mismo por los eventos; 2) la *culpabilización de otros*, se refiere a tener pensamientos que atribuyen a los demás la culpa por lo que se está experimentando; 3) la *aceptación*, que describe cogniciones referidas a asumir lo que se ha experimentado; 4) *planificación*, es decir, pensar qué pasos dar para resolver el evento; 5) *refocalización positiva o distracción*, se refiere a buscar y traer a la conciencia pensamientos agradables y placenteros en lugar de los relacionados al evento emocional negativo; 6) *rumiación*, como pensamientos focalizados en los sentimientos y en otros pensamientos asociados con el evento negativo; 7) *reevaluación positiva o reevaluación cognitiva*, como la asignación de un significado positivo a los eventos, puede ser en términos de crecimiento personal; 8) *toma de perspectiva*, como relativizar la importancia del evento en comparación con otros eventos; y 9) *catastrofización*, que se refiere explícitamente a enfatizar la gravedad de la experiencia.

Como puede apreciarse, muchas de las estrategias cognitivas nombradas son similares a las enunciadas tanto en el modelo de proceso de Gross y John (2007) como por otros autores (e.g. Aldao & Nolen-Hoeksema, 2010; Nolen-Hoeksema et al., 2008), pero en conjunto cubren un espectro mucho más amplio de estrategias de regulación emocional cognitivas. De hecho, como sostienen Garnefski et al. (2002) aunque los aspectos del

afrontamiento cognitivo han recibido atención en los últimos años, la producción relevante sobre el tema no ha sido integrada (Gross, 1998; Eisenberg, 2000).

Garnefski et al. (2001) mostró que si bien estas nueve estrategias están relacionadas, pueden ser agrupadas en estrategias adaptativas y no adaptativas. Las que conforman el primer grupo son la aceptación, la distracción, la planificación, la reevaluación cognitiva y la toma de perspectiva y también se las ha denominado funcionales o focalizadas en lo positivo (Garnefski et al., 2001). Entre las segundas se encuentra la autoculpabilización, la rumiación, el catastrofización y la culpabilización de otros, denominadas también no funcionales o focalizadas en lo negativo. Esta categorización en estrategias adaptativas y no adaptativas también se utiliza en estudios trandiagnósticos realizados por otros autores que incluyen además estrategias comportamentales (e.g. Aldao, Nolen-Hoeksema, & Schweizer, 2010;). De las estrategias adaptativas -específicamente la reevaluación cognitiva- y de las no adaptativas –específicamente la autoculpabilización, la rumiación y el catastrofización- han mostrado de modo sistemático asociaciones consistentes y diferenciales con sintomatología clínica, predominantemente con ansiedad y depresión en población adulta (e.g. Garnefski et al., 2004; Garnefski et al., 2005; Garnefski & Kraaij, 2006), y en el caso de los niños, si bien la evidencia empírica es menor, sigue la misma tendencia aunque se incorpora la refocalización positiva en un sentido adaptativo (e.g. e.g. Garnefski et al., 2007; Legerstee et al., 2010).

1.4.3 Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional

Las estrategias de regulación emocional son las maneras específicas mediante las cuales los individuos manejan sus emociones (Koole, 2010). Por ejemplo, luego de una ruptura romántica las personas pueden focalizar su atención en actividades neutrales (van

Dillen & Koole, 2007), resignificar la situación (Tugade & Frederickson, 2004), escribir sobre sus sentimientos (Pennebaker & Chung, 2007), o comer alimentos muy gustosos y calóricos (Tice, Bratslavsky & Baumeister, 2001). La noción de estrategia no necesariamente implica deliberación conciente, se refiere más al modo específico en el que se implementa una determinada acción de regulación emocional.

En este sentido, la variedad de estrategias de regulación emocional es muy amplia, dado que cualquier actividad que impacte sobre la emoción de una persona puede reclutarse al servicio de la regulación emocional. Como hemos enunciado, la literatura y la investigación han mostrado que una categoría particularmente valiosa de regulación emocional se refiere a las estrategias cognitivas (e.g. Thompson, 1991; Ochsner & Gross, 2004, 2005). Dichas son las respuestas cognitivas a los eventos generadores de emocionalidad que -conciente o inconcientemente- intentan modificar la magnitud y/o el tipo de experiencia emocional o al evento en sí mismo (Campbell-sills & Barlow, 2007; Harvey et al. 2004; Rottenberg & Gross, 2007; Thomspom, 1994; Williams & Bargh, 2007).

Los procesos cognitivos pueden ayudar a las personas a regular sus emociones y a no volverse abrumadas por su intensidad o duración (Garnerski et al., 2002). Se reconoce que pueden existir diferentes niveles de deliberación y automaticidad y que cualquier estrategia puede cambiar su cualidad y volverse automática o voluntaria dependiendo de las circunstancias; así, algunas estrategias que pueden ejecutarse sin demasiada deliberación -por ejemplo, la rumiación- son susceptibles de volverse objeto de control voluntario (con el desarrollo cognitivo o por intervenciones específicas) y algunas respuestas voluntarias automatizarse por efecto de la práctica (Skinner, 2003).

Durante este último tiempo, numerosos trabajos de investigación han mostrado la relevancia de la disposición a utilizar determinadas estrategias y una variedad de trastornos (Aldao & Nolen-Hoeksema, 2010), como la depresión (Garnefski & Kraaij, 2006; Nolen-

Hoeksema et al., 2008), manía (Feldman, Joorman, & Johnson, 2008), ansiedad generalizada (Mennin, Holoway, Fresco, Moore, & Heinberg, 2007), estrés postraumático (Tull & Roemer, 2003), ansiedad social (Kashdan & Breen, 2008) y trastornos de la alimentación (Nolen-Hoeksema, Stice, Wade, & Bohon, 2007; Piran & Cormier, 2005), y específicamente se ha reconocido que las estrategias de regulación emocional cognitiva constituyen una cuestión teórica central en la explicación de la sintomatología clínica (Aldao & Nolen-Hoeksema, 2010; Garnefski et al., 2001, 2002). Por eso en este estudio nos centraremos en esta categoría en particular.

Otros autores también encuentran la categoría estrategias cognitivas como una aproximación válida y útil. Por ejemplo, Aldao y Nolen-Hoeksema (2010) realizaron un análisis transdiagnóstico para evaluar la especificidad de las estrategias cognitivas de regulación emocional en la psicopatología. Encontraron que las estrategias cognitivas no adaptativas de rumiación y supresión del pensamiento se asociaban más fuertemente con ansiedad, depresión y patología alimentaria que las adaptativas de reevaluación cognitiva y solución de problemas, y poseían pesos factoriales mayores en el factor latente de estrategias cognitivas de regulación emocional. Adicionalmente, encontraron a este factor significativamente relacionado con síntomas en las tres condiciones clínicas. Estos autores concluyen que las estrategias cognitivas menos adaptativas tienen un rol más central en la psicopatología que la baja frecuencia de uso de estrategias más adaptativas y aportan evidencia para una visión transdiagnóstica de la regulación emocional cognitiva.

Koole (2009, 2010; Koole et al., 2011) realiza una revisión exhaustiva del constructo regulación emocional. Considera que una de las aproximaciones más rigurosas a este problema debería combinar aproximaciones top-down (teóricas) y bottom-up (empíricas). En este caso, primero se definen las categorías de estrategias de regulación emocional de orden superior y luego se utiliza una aproximación empírica (como un análisis factorial

confirmatorio) para testear el ajuste de las estrategias específicas de regulación emocional a las categorías de orden superior. Específicamente, sostiene que una de las formas posibles para ordenar estas estrategias es hacerlo en función del componente del proceso de generación emocional focalizado para la regulación como puede verse en la Tabla 2. Entonces, es posible delimitar estrategias cuyo foco es el aspecto atencional, el aspecto evaluativo o la respuesta comportamental o fisiológica. Esta clasificación resulta inclusiva y heterogénea, ya que por ejemplo, una estrategia de afrontamiento represivo (Langens & Mörth, 2003) y una estrategia de entrenamiento en mindfulness (Brown, Ryan, & Creswell, 2007) pueden ambas hacer foco en el componente atencional, incluso cuando una implica evitar la emoción negativa y la otra prestar deliberadamente atención a la emoción. De acuerdo con esto, las personas pueden controlar cada aspecto del proceso emocional: la dirección de la atención (Rothermund et al., 2008), los *appraisals* cognitivos que dan forma a la experiencia emocional (Gross, 1998), y los aspectos fisiológicos y comportamentales de la respuesta (Porges, 2007). Ya sea que la regulación emocional esté dirigida al cumplimiento de objetivos individuales, a maximizar el placer y evitar el dolor o a la optimización del funcionamiento interpersonal, las estrategias que se utilicen para ello pueden resumirse dentro de algunos de los componentes del sistema de generación de la emoción (Kooze, 2010).

Tabla 2

Clasificación de Estrategias de Regulación Emocional por Componentes del Proceso Emocional.

| Componente | Ejemplos de estrategias |
|--|--|
| <i>Atención</i> | Pensamientos placenteros, relajantes (Langens & Mörth, 2003); Evitación atencional (Derakshan Eysenck, & Myers, 2007); Distracción (van Dillen & Koole, 2007); Supresión del pensamiento (Wenslaff & Wegner, 2000); Meditación y mindfulness (Cahn & Polich, 2006; Brown et al., 2007) |
| <i>Evaluación/ Conocimiento</i> | Reducción de la disonancia cognitiva (Harmon-Jones & Mills, 1999); Reevaluación cognitiva (Ochsner & Gross, 2008); Escritura expresiva (Pennebaker, 1997); Activación de redes de conocimiento emocional (Barrett, Gross, Christensen, & Benvenuto, 2001) |
| <i>Respuesta fisiológica/ comportamental</i> | Supresión de la expresión (Gross, 1998); Exageración de la respuesta (Schmeichel et al., 2006); Descargar (venting) (Buschman, Baumeister, & Phillips, 2001); Relajación muscular progresiva (Esch, et al., 2003) |

Estrategias
Cognitivas

Nota: Adaptado de “The psychology of emotion regulation”, S. Koole, 2009. *Cognition and Emotion*, 23, p.17.

Aldao y Nolen-Hoeksema (2010) realizan un metanálisis para examinar las relaciones entre seis estrategias de regulación emocional en general -no solo cognitivas- que son: aceptación, evitación, solución de problemas, reevaluación cognitiva, rumiación y supresión- y síntomas de ansiedad, depresión, trastornos de la alimentación y abuso de sustancias a lo largo de 114 estudios. Encontraron los mayores tamaños del efecto para rumiación, los tamaños medios para evitación, solución de problemas y supresión (tanto supresión de pensamiento como de la expresión emocional), y pequeños para reevaluación cognitiva y aceptación. Luego, en un estudio posterior que ya mencionamos, Aldao y Nolen-Hoeksema (2010) realizaron un análisis transdiagnóstico para evaluar la especificidad de las estrategias cognitivas de regulación emocional en la psicopatología, y encontraron que las estrategias cognitivas no adaptativas de rumiación y supresión del pensamiento se asociaban más fuertemente con ansiedad, depresión y trastornos alimentarios que las más adaptativas (reevaluación cognitiva y solución de problemas).

Específicamente en el estudio de la reevaluación cognitiva, Gross y John (2003) y John y Gross (2004) estudian las implicaciones diferenciales de su uso y de la supresión de la expresión emocional en estudiantes universitarios. La estrategia de reevaluación presentó asociaciones con más experiencia y expresión de emociones positivas, menos síntomas de depresión, mayor satisfacción vital, autoestima, optimismo y mayor bienestar psicológico en todas las dimensiones propuestas por Ryff (1989).

Respecto de otras estrategias podemos mencionar que de modo sistemático, numerosos estudios que han empleado las estrategias enfatizadas por Garnefski et al. (2001) han encontrado de manera consistente que la autoculpabilización, la rumiación, la catastrofización y la reevaluación positiva -en sentido negativo- se relacionan con la presencia de sintomatología clínica, principalmente ansiedad y depresión, tanto en población adulta como en adolescentes (e.g. Garnefski et al., 2001; Garnefski et al., 2002; Garnefski et al., 2002; Garnefski et al., 2003; Garnefski et al., 2004; Garnefski et al., 2005; Garnefski & Kraaij, 2006; Kraaij et al., 2003; Martin & Dahlen, 2005). Los estudios realizados con niños a partir de 9 años de edad muestran que a este grupo de estrategias puede sumarse la refocalización o distracción positiva en un sentido adaptativo (e.g. Garnefski et al., 2007; Legerstee et al., 2010).

Teniendo en cuenta la mayor especificidad y predominio registrado de algunas de estas estrategias en la manifestación de síntomas clínicos, en este trabajo nos focalizaremos en las estrategias cognitivas de regulación emocional rumiación, autoculpabilización, catastrofización, reevaluación cognitiva y refocalización positiva o distracción.

A continuación describiremos cada una de las estrategias cognitivas de regulación emocional consideradas para este estudio. Específicamente dentro de las estrategias adaptativas o funcionales se considerarán la distracción o refocalización positiva y la

reevaluación cognitiva y dentro de las no adaptativas o no funcionales la rumiación, catastrofización y autoculpabilización:

Distracción o Refocalización positiva: se refiere a focalizar la atención en pensamientos más agradables y placenteros en lugar de pensar en el evento actual. Puede ser considerada una forma de distracción en sentido de focalizar la atención en pensamientos más positivos con el objetivo de pensar menos en el evento o situación negativos (Garnefski, et al., 2001). Se ha argumentado que focalizar la atención en pensamientos positivos puede ser de ayuda en el corto plazo pero a largo plazo puede impedir un afrontamiento adaptativo. Sin embargo, aquí incluimos esta estrategia debido a que en los estudios revisados realizados con niños y adolescentes ha mostrado asociaciones negativas con ansiedad y depresión (e.g. Garnefski, Boon & Kraaij, 2003).

Reevaluación cognitiva/Reevaluación positiva: la reestructuración o reevaluación cognitiva es definida como una forma de cambio cognitivo que implica la construcción de la situación generadora de la emoción de manera que cambie su impacto emocional (Lazarus & Alfert, 1964). Gross y Thompon (2007) también la han definido como una estrategia cognitiva y lingüística que altera la trayectoria de la respuesta emocional al reformular el significado de la situación. Según Garnefski et al. (2001) se refiere a pensar un significado positivo para la situación en términos de crecimiento personal, y recientemente Gross (2014) indica que describe la modificación de las propias evaluaciones de una situación para alterar su significado emocional, al cambiar los propios pensamientos sobre la situación en sí o sobre la propia capacidad para manejar las demandas que la misma supone. En general, se trata de una estrategia que refleja los esfuerzos por cambiar los propios pensamientos en orden a modificar el estresor o las propias emociones (Compas et al., 2013).

Rumiación: se ha definido en términos de los pensamientos que focalizan la atención del individuo en el ánimo negativo, sus causas y consecuencias y en auto evaluaciones

relacionadas con él (Rusting & Nolen-Hoeksema, 1998). La rumiación implica atender y evaluar los pensamientos y sentimientos asociados con eventos pasados, específicamente focalizar la atención en sentimientos asociados con eventos negativos y la evaluación negativa de sus consecuencias (Bushman, 2002; Morrow & Nolen-Hoeksema, 1990). Si bien ciertas formas de pensamiento rumiativo podrían resultar de ayuda para afrontar algunos eventos de vida estresantes (Janoff-Bulman, 1992; Tedeschi, 1999), un estilo rumiativo tiende a estar generalmente relacionado con una disminución del bienestar psicológico y con depresión (Nolen-Hoeksema, 2000; Nolen-Hoeksema, McBride, & Larson, 1997; Nolen-Hoeksema, Parker, & Larson, 1994).

Catastrofización: implica aquellos pensamientos que explícitamente enfatizan la gravedad de la experiencia (Garnefski et al., 2001). En general, esta estrategia aparece relacionada con dificultades en la adaptación, distrés emocional y depresión (e.g. Sullivan, Bishop, & Pivik, 1995).

Autoculpabilización: se refiere a echarse la culpa a sí mismo por los eventos o situaciones experimentadas. Muchos estudios muestran que un estilo atribucional de autoculpabilización se relaciona con depresión y otras medidas de psicopatología (Anderson, Miller, Riger, Dill & Sedikides, 1994; McGee, Wolfe, & Olson, 2001; Kubany et al., 1996). Consiste en realizar atribuciones casuales internas, estables y globales respecto de las experiencias de eventos negativos (McGee et al., 2001).

1.4.4 Desarrollo de la Regulación Emocional

En todas las etapas de la vida, las personas deben afrontar un amplio rango de estresores y desafíos emocionales para adaptarse al entorno. Incluso los niños pequeños realizan intentos de modificar su ambiente con fines adaptativos. A medida que los niños

crecen su repertorio de regulación emocional se incrementa y gradualmente cambia desde estrategias principalmente comportamentales hacia estrategias internas y cognitivas (Aldwin, 1994; Band & Weisz, 1998; Fields & Prinz, 1997; Stegge et al., 2004). A la edad de 8 o 9 años los niños han aprendido a utilizar significados y sus propios pensamientos para regular sus emociones (Harris, 1989; Meerum Terwogt, & Stegge, 1995; Saarni, 1999). Por ejemplo, cuando experimentan un evento negativo algunos niños pueden tener pensamientos en los que se culpan a sí mismos; cuando experimentan tristeza pueden focalizar sus pensamientos en esta emoción de modo rumiativo o enfatizar la gravedad del evento por catastrofización. También pueden reevaluar la situación en términos positivos o simplemente focalizar su atención en pensamientos más placenteros no relacionados con el evento o la emoción negativa (e.g. Garnefski et al., 2007).

Si bien los estudios realizados en población adulta encuentran de manera consistente que las estrategias cognitivas de regulación emocional constituyen una cuestión teórica central en la explicación de la sintomatología clínica (Garnefski et al., 2001, 2002); en el caso de los niños ha sido ampliamente aceptado que la regulación de las emociones a través de las estrategias cognitivas es un aspecto importante con respecto a su salud mental, pero no se conoce demasiado específicamente cómo estas estrategias pueden regular las emociones y cómo esto puede afectar el curso del desarrollo emocional (Garnefski et al., 2007). Una proporción menor de estudios han explorado la utilización de estas estrategias en niños de edad escolar y su asociación con sintomatología clínica. Como afirman Gullone y Taffe (2011), la investigación en regulación emocional se ha focalizado predominantemente en los períodos de la infancia temprana y la adultez, sin embargo, la infancia tardía ha sido relativamente dejada de lado. Esto resulta llamativo, ya que esta etapa del desarrollo infantil es un período crítico debido a los cambios que se producen en las habilidades cognitivas -que se tornan gradualmente más abstractas y más complejas- permitiendo al niño la reflexión,

conceptualización y verbalización de las ideas acerca de sus estados internos, lo cual da paso a una mayor capacidad de uso de la propia regulación de la emoción (Stegge et al., 2004). Atendiendo a esta cuestión, en este estudio exploraremos el uso de estrategias cognitivas de regulación emocional en niños escolarizados de 9 a 12 años de edad.

Ahora bien, ¿cómo se desarrolla la regulación emocional? Específicamente, ¿qué características posee en la infancia tardía? ¿Cómo se adquieren las estrategias cognitivas de regulación emocional?

En el estudio de la regulación emocional se puede seleccionar algún aspecto prevalente de la actividad regulatoria (Lewis & Stieben, 2004) y en este apartado, focalizaremos en los aspectos cognitivos y de control voluntario, tal como han hecho algunos autores (e.g. Eisenberg & Spinrad, 2004), ya que permiten una mejor comprensión de la adquisición y desarrollo de las estrategias cognitivas de regulación emocional. La influencia de los cuidadores en la regulación emocional así como la importancia de su socialización en la familia serán mencionados pero no profundizaremos en este trabajo (para una revisión exhaustiva puede consultarse Calkins & Hill, 2007 y Thompsom & Meyer, 2007).

Como dicen Stegge y Meerum Terwogt (2007) la competencia para regular las propias emociones es un logro del desarrollo. Los niños pequeños son dependientes del contexto social para lograr el manejo de sus estados emocionales. Con la edad comienzan a tomar un rol más activo y se vuelven más habilidosos en la regulación de las propias emociones (Denham, 1998). En este proceso, las habilidades que progresivamente van adquiriendo los niños para reflexionar sobre sus propios sentimientos y los sentimientos de los demás, así como las mayores capacidades cognitivas juegan un rol importante (Dennis, O'Toole & DeCicco, 2013). La reflexión conciente sobre las propias experiencias emocionales tiene como base una disponibilidad de conocimiento emocional y una actitud introspectiva. La adquisición progresiva de un conocimiento sobre las emociones más explícito e integrado,

incrementa la flexibilidad de las respuestas de los niños a los eventos generadores de emoción (Meerum Terwogt & Olthof, 1989; Meerum Terwogt & Stegge, 2002).

En los bebés y en los niños muy pequeños la activación emocional es regulada principalmente por sus cuidadores, en el sentido de que estos monitorean y regulan el estrés del bebé, promueven el afecto positivo y conducen el surgimiento de las emociones autorreferenciales como la culpa y el orgullo. La activación emocional se volverá progresivamente más autorregulada como resultado del desarrollo neuropsicológico, el crecimiento de las habilidades lingüísticas y cognitivas y la emergencia del entendimiento de sí mismo y de las emociones (Stegge & Meerum Terwogt, 2007). Como consecuencia, mientras un niño recién nacido llora incontrolablemente cuando está estresado, el niño pequeño logra pedir ayuda, el preescolar ya puede reflexionar y hablar sobre sus sentimientos, el niño de edad escolar puede redireccionar su atención y utilizar otras estrategias de forma deliberada para reducir el estrés, y el adolescente ya cuenta con un conocimiento que le permite seleccionar estrategias más personales, idiosincrásicas y autorregulatorias.

La activación del programa emocional y de sus tendencias a la acción generalmente da por resultado una experiencia emocional; la conciencia de una emoción ayuda a elegir las acciones que permitan su control voluntario si es necesario (e.g. Levenson, 1999; LeDoux, 1996). La reflexión conciente sobre la experiencia emocional, sobre sus condiciones generadoras y sobre los potenciales cursos de acción le permite al niño interrumpir el despliegue del programa emocional e introducir respuestas flexibles. El conocimiento general que el niño posea sobre las emociones influirá críticamente sobre la calidad de este proceso y resultará necesario para dar respuestas adecuadas a las demandas situacionales, que muchas veces exigen un balance entre intereses múltiples y a veces conflictivos entre sí (Meerum Terwogt & Olthof, 1989). Un mayor entendimiento y la comprensión de las emociones

depende del desarrollo del lenguaje y la cognición (Stegge & Meruum Terwogt, 2007). Los niños desarrollan un marco conceptual cada vez más sofisticado para sus propias experiencias emocionales. En cualquier situación emocional, este conocimiento se activa y funciona como un esquema para el procesamiento de la información. Cuanto más diferenciado e integrado sea este conocimiento, mayores beneficios podrá obtener el niño del valor informacional de los sentimientos, de modo que las emociones pueden volverse guías útiles al servicio del comportamiento adaptativo (Arsenio & Lemerise, 2004; Lane & Pollerman, 2002; Lemerise & Arsenio, 2000).

En el curso de su desarrollo, los niños elaboran representaciones de las experiencias emocionales. Al principio, estas representaciones están fragmentadas o resultan partes de conocimiento poco relacionadas entre sí. Sin embargo, estas partes influirán estratégicamente en el comportamiento cuando se integren en nociones teóricas más amplias, más sustanciales. Sonreír, más allá de estar desilusionado, puede volverse una estrategia útil para manejar un conjunto de situaciones interpersonales, especialmente cuando se incorpora a un esquema más completo sobre las reglas de despliegue de las respuestas emocionales (como puede ser un esquema que asocie que el mostrar ciertos sentimientos negativos puede dañar u ofender a otras personas).

El desarrollo de la comprensión de las emociones implica una transformación desde segmentos de información implícitos y separados hacia conjuntos de conocimiento más explícitos, coherentes y cada vez más complejos sobre los procesos emocionales (Lane & Pollerman, 2002; Meerum Terwogt & Olthof, 1989).

Un paso crucial en el desarrollo de la comprensión de las emociones implica adoptar una perspectiva mentalista del proceso emocional, lo que incluye deseos, creencias y la distinción entre sentimientos internos y expresiones externas como componentes centrales de los esquemas emocionales que le permiten al niño mejores explicaciones y predicciones de

las respuestas emocionales. Hacia los 2 o 3 años de edad, por ejemplo, los niños utilizan palabras emocionales simples en un sentido causal (“Abuela se enojó”, “Hice dibujos en la pared”), lo que demuestra que ya comienzan a tener un entendimiento de la relación entre situaciones y emociones (Bretherton & Beeghly, 1982). En los años subsiguientes, el conocimiento sobre las causas de la emoción y grado de elaboración se incrementa rápidamente. Primero, la capacidad de incluir en el razonamiento las nociones de creencia o los deseos ayuda a los niños a entender que la misma situación puede provocar distintas emociones en personas diferentes. Segundo, la tendencia a analizar los eventos en un sentido causal promueve la comprensión de emociones múltiples y complejas.

Esta información que aportan las creencias y los deseos de los demás permite predecir el comportamiento de los demás pero también una reacción emocional (Stegge & Meerum Teerwogt, 2007). Sin embargo, recién años más tarde, los niños serán capaces de aplicar adecuadamente el razonamiento complejo sobre las creencias y deseos al dominio de la emoción. Podrán darse cuenta que lo que determina una emoción no es solamente el cumplimiento de un deseo sino también los pensamientos sobre la relación entre sus objetivos y sus logros. Por ejemplo, si a Eliana le gusta la gaseosa y piensa o cree que lo que hay en la botella es gaseosa estará contenta, incluso si su creencia es falsa porque alguien en secreto le cambió el contenido. A partir de los 6 años de edad, los niños son completamente capaces de predecir correctamente estas emociones en función de creencias falsas (Harris, Johnson, Hutton, Andrews, & Cooke, 1989).

Sin embargo, todavía presentan dificultades para entender que dos emociones diferentes puedan convivir en una misma persona en función de la misma situación, sobre todo con valencias contrarias. Recién alrededor de los 9 o 10 años de edad los niños pueden aceptar que una misma situación puede generar varias emociones e incluso contrarias en una misma persona (Guttentag & Farrell, 2004).

Además del enriquecimiento de los esquemas emocionales, se adquiere mayor capacidad de introspección sobre la propia experiencia interior y de identificarla como una experiencia emocional (Stegge & Meerum Terwogt, 2007). Por ejemplo, los niños pequeños recurren a claves externas para responder preguntas sobre la actividad mental de las personas (Flavell, Green, & Flavell, 1993, 1995). Los niños de preescolar infieren que una persona está pensando solo cuando existe una evidencia clara disponible (por ejemplo, cuando tiene cara de “estar pensando” o tiene que resolver un “problema difícil”). Incluso, niegan que una persona esté pensando si simplemente está “esperando” algo o a alguien.

Sin embargo, durante los años de escolaridad las habilidades de introspección alcanzan mayor desarrollo (Selman, 1981). El entendimiento de algunas claves del funcionamiento cognitivo muestra incrementos graduales entre los 5 y los 13 años. Los niños toman mayor conciencia, por ejemplo, del hecho de que el pensamiento automáticamente se relaciona con otros pensamientos y que las personas a menudo tienen pensamientos no deseados o que es difícil deshacerse de esos pensamientos (Flavell, Green, & Flavell, 1998). En cuanto a la actividad emocional en particular, también se observa un aumento en la capacidad de introspección. Por ejemplo, una pregunta directa sobre la conciencia emocional a los niños (“¿Cómo sabés que estás contento?”) genera referencias a los sentimientos internos recién a los 10 años de edad: “Sé que estoy contento porque me *siento* contento”. Antes, a los 6 años, los niños no parecen apreciar la experiencia consciente de un sentimiento como un componente importante. En cambio hacen referencia a los elementos externos, observables (“Sé que estoy contento porque hoy es mi cumpleaños”) (Harris, Olthof, & Meerum Terwogt, 1981).

Como afirman Dennis et al. (2013), a medida que las capacidades de planificación, memoria de trabajo y auto reflexión se desarrollan, permiten la emergencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional en niños y adolescentes. De hecho, según Berger (2011)

podrían identificarse algunos factores comunes subyacentes a todas las formas de autorregulación. Este factor podría ser el aspecto ejecutivo de la atención (Fonagy & Target, 2000; Kopp, 1982; Posner & Rothbart, 1998; Ruff & Rothbart, 1996) que constituye a su vez la base para el control inhibitorio, las estrategias de solución de problemas y el auto-monitoreo.

Durante la etapa escolar, los niños reconocen que las emociones pueden ser manejadas a través de la distracción interna (como pensar en cosas lindas en circunstancias difíciles), redireccionar los pensamientos (por ejemplo hacia los aspectos técnicos de una película de terror), reevaluar cognitivamente la situación (como cambiar los objetivos en una situación dada si los iniciales no se cumplieron), actuar de una manera que promueva una respuesta emocional deseada (como comportarse de manera indiferente en una situación ansiosa), alterar las dimensiones fisiológicas de la activación emocional (como respirar profundo), o concentrarse en los beneficios de manejar los propios sentimientos o su expresión (Thompson, 1990).

Una de las razones por la que los niños de esta edad son capaces de emplear estas estrategias de regulación emocional se basa en el desarrollo de las denominadas funciones ejecutivas que incluyen la planificación estratégica, la detección del error y su corrección y el control inhibitorio de las respuestas iniciales (Zelazo & Cunningham, 2007). Los fundamentos neurobiológicos de estas funciones ejecutivas (localizadas principalmente en el córtex prefrontal) presentan un curso madurativo prolongado y su desarrollo durante la infancia y la adolescencia posee importantes implicancias para el pensamiento y la resolución de problemas así como para el auto control del comportamiento y la emoción. Durante la infancia media el desarrollo de estas capacidades permite a los niños volverse más considerados y cuidadosos en la resolución de problemas y responder emocionalmente de una manera menos impulsiva y más estratégica (Thompson & Goodman, 2010).

En síntesis, la mayor madurez cognitiva durante la etapa escolar, el mayor conocimiento sobre las emociones y la mayor capacidad de introspección y de reflexión permite a los niños responder a los eventos generadores de emoción de una manera más flexible y menos estereotipada (Stegge & Meerum Terwogt, 2007). Los programas emocionales pueden ser redireccionados para obtener un ajuste más adecuado con las demandas situacionales. Con todo esto, los niños incrementan sus habilidades de regulación tanto sobre la expresión de sus emociones como sobre las respuestas subjetivas a sus propios sentimientos.

En cuanto a la regulación de la expresión emocional, los niños pequeños comprenden que existe una relación entre una situación y una emoción y entre una emoción y su expresión, pero esta comprensión no necesariamente implica una apreciación completa de la posibilidad de disociación entre experimentar una emoción y su expresión. Recién cuando comienzan a monitorear sus propios estados emocionales, pueden detectar discrepancias entre los sentimientos y las expresiones. Este carácter privado de los procesos internos necesita ser reconocido antes de que pueda utilizarse deliberada y estratégicamente (Stegge & Meerum Terwogt, 2007).

En un estudio pionero sobre la regulación de la experiencia subjetiva de emociones negativas (Harris et al., 1981), se le preguntó a un grupo de niños cómo regularían un estado emocional negativo; los niños de 6 años de edad principalmente modificarían la situación o su comportamiento, mientras que los niños de 10 años de edad también incluyeron las manipulaciones mentales. La tendencia hacia un mayor énfasis en estrategias cognitivas de regulación emocional a través del desarrollo ha sido registrada en diversos estudios (Brenner & Salovey, 1997; Harris, 1989; Meerum Terwogt & Stegge, 1995; Saarni, 1999). En una investigación sobre las perspectivas infantiles respecto de la utilidad de las estrategias cognitivas (Meerum Terwogt & Stegge, 1995; Stegge, et al., 2004) se encontró en los niños

de 5 y 6 años una comprensión de la relación entre el contenido de un pensamiento y una emoción, lo que se ha denominado la perspectiva de “valencia similar”. Argumentan que pensar en algo placentero produce un estado emocional positivo, mientras que pensar en algo displacentero genera un estado emocional negativo. De acuerdo con esto, entienden que para incrementar un estado emocional positivo, uno debe dejar de pensar en el estímulo negativo y/o comenzar a pensar en algo positivo (Harris, 1989). Un evento es percibido como positivo o como negativo, y al focalizar el propio pensamiento en él, los sentimientos negativos serán disminuidos o intensificados como resultado. Posteriormente los niños podrán que pueden tenerse perspectivas diferentes sobre un mismo evento, dando inicio a la capacidad de reinterpretación o reevaluación.

A medida que los niños adquieren la concepción de que la mente es un recurso interpretativo (Carpendale & Chandler, 1996), se dan cuenta de la coexistencia de diferentes perspectivas y pueden aplicar este conocimiento al dominio de la regulación emocional. Esto permite una extensión sustancial de su repertorio de afrontamiento. De forma similar, los niños pequeños pueden utilizar estrategias comportamentales para distraerse a sí mismos (como jugar con algún juguete que los divierta) pero recién cuando son más grandes pueden utilizar estrategias cognitivas de distracción (como pensar sobre algo placentero o lindo), ya que las estrategias cognitivas emergen de forma más tardía (Band & Weisz, 1990).

En conjunto, la disponibilidad de conocimiento emocional, de capacidad de introspección y de funcionamiento ejecutivo ayudan a los niños a utilizar sus emociones al servicio de la adaptación (Stegge & Meerum Terwogt, 2007). Esta madurez permite la utilización de un repertorio más amplio de estrategias, pero esto no significa que estas estrategias necesariamente se vuelvan siempre formas adaptativas (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007). En relación con esto, Skinner y Zimmer-Gembeck (2007) analizaron 44 estudios en los que informaron diferencias por edad y cambios en el afrontamiento desde la

infancia hasta la adolescencia. Estos autores encontraron que la utilización de estrategias cognitivas se consolida durante la infancia media. Por ejemplo, la distracción cognitiva, es decir, la posibilidad de relocalizar la atención en otras cosas o en otros pensamientos agradables siempre es utilizada por los niños más grandes, sea cual sea el rango de edad evaluado (de 6 a 9, de 5 a 12, de 8 a 14 o de 10 a 13). La reestructuración cognitiva sigue un patrón similar y los datos dan cuenta de su uso progresivo en la evolución. Otra estrategia como la planificación, que se refiere a considerar en el pensamiento los pasos necesarios para resolver un problema (Garnerfki et al., 2001) también aumenta en los grupos de más edad. De todas maneras, la utilización de un repertorio más amplio de estrategias no implica siempre un afrontamiento más adaptativo, por ejemplo, una mayor capacidad para pensar y focalizar en eventos futuros puede producir una elevación de la ansiedad y más rumiación. Los niños mayores y los adolescentes informan más experiencias ansiosas, preocupación y rumiación sobre los sentimientos y eventos negativos.

Como fue descrito, la adquisición de estrategias cognitivas es un aspecto importante en el desarrollo de la regulación emocional, pero como dicen Garneski et al. (2007) no se conoce demasiado específicamente cómo estas estrategias pueden regular las emociones y cómo esto puede afectar el curso del desarrollo emocional. Particularmente resulta necesario conocer el rol que poseen en la explicación de sintomatología clínica y de bienestar subjetivo en niños en etapa escolar. De hecho en los últimos años, se han realizado numerosos trabajos destinados a establecer las relaciones entre la disposición a utilizar ciertas estrategias cognitivas de regulación emocional y la tendencia a presentar síntomas de ansiedad y depresión (Aldao & Nolen-Hoeksema, 2010) como -aunque en menor medida- indicadores de bienestar subjetivo (e.g. Freire & Tavares, 2011; Mitrofan & Ciuluvica, 2012) principalmente en población adulta y en menor proporción en población infantil (e.g. Gross & John, 2003; Garnefski et al., 2007). También se ha aportado hallazgos sobre la asociación de la

personalidad con la adquisición y ejecución de estrategias de regulación emocional (e.g. Gresham & Gullone, 2012). Ahora bien, ¿qué rasgos específicamente podemos suponer que tendrán su influencia sobre las estrategias?; ¿en qué sentido podemos esperar que los rasgos de personalidad se relacionen con las estrategias adaptativas y no adaptativas?

1.5 Relaciones entre los Rasgos de Personalidad y las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional

Como dijimos antes, se ha sugerido que la personalidad puede influir sobre la forma de regular las emociones y que a su vez esta forma puede influir sobre la presencia de indicadores de psicopatología y los componentes de bienestar subjetivo (Carver & Connor-Smith, 2010). Varios autores han encontrado una asociación entre los rasgos de personalidad y las estrategias de regulación emocional tanto en adultos como en niños (e.g. Gross & John, 2003; John & Gross, 2004; Hasking, et al., 2010; Gresham & Gullone, 2012; Wang, 2009).

La Extraversión, Conciencia y Apertura a la Experiencia se relacionan con la tendencia a percibir como un desafío los eventos estresantes y no como amenazantes y con evaluar en forma positiva los recursos de afrontamiento (Penley & Tomaka 2002, Vollrath, 2001). En el caso de la Extraversión, se ha sugerido que la afectividad positiva debería facilitar la reestructuración cognitiva (Carver & Connor-Smith, 2010; Gresham & Gullone, 2012). Se ha indicado que la experiencia de emociones positivas se asocia con patrones de pensamiento más flexibles y mayor capacidad para encontrar aspectos positivos en situaciones estresantes (Isón, 1990). Las personas extrovertidas, al experimentar mayor cantidad de emociones positivas serían menos propensas a la autofocalización característica de las emociones negativas y por ende, esto los prevendría de la rumiación y la autoculpabilización (Hervás y Vázquez, 2011). Por esto, esperamos que la Extraversión posea una relación positiva con las estrategias adaptativas y negativa con las no adaptativas.

El Neuroticismo predice una alta exposición a situaciones estresantes y a evaluar los eventos como predominantemente amenazantes (Bolger & Zuckerman 1995, Grant & Langan-Fox 2007; Gunthert, Cohen & Armeli, 1999; Penley & Tomaka 2002; Suls & Martin 2005). Se ha indicado que los individuos con rasgos marcados de Neuroticismo poseen una tendencia a experimentar emociones negativas en elevada frecuencia, intensidad y cantidad (Hervás & Vázquez, 2011) lo que promovería la mayor focalización de la atención en el sí mismo, mayor propensión a rumiar sobre sus emociones negativas y a autoculpabilizarse (Fejfar & Hoyle, 2000), algo que incrementa sus estados emocionales negativos (Nolen-Hoeksema, Parker, & Larson, 1994). Esto mismo, sumado a la afectividad negativa, podría promover que utilicen en escasa medida otras estrategias como la reevaluación cognitiva (Carver & Connor-Smith, 2010), ya que la atención focalizada en la propia emocionalidad - característica de la rumiación- dejaría poco margen para la focalización de la misma en otros aspectos o la generación de significados alternativos (Joorman & Quinn, 2014). El polo opuesto de este rasgo, la Estabilidad Emocional se ha asociado positivamente con las estrategias adaptativas de regulación emocional (e.g. Garnefski et al., 2003; Gross & John, 2003). Por esto, esperamos que el Neuroticismo se asocie negativamente con las estrategias adaptativas y positivamente con las no adaptativas.

La Conciencia predice baja exposición a situaciones de estrés, debido a que estas personas se caracterizan por planificar y evitar las acciones impulsivas que puedan traerles problemas (Lee-Baggle, Preece & DeLongis, 2005; Vollrath, 2001). Considerando las características de planificación, disciplina y la fuerte capacidad de regulación de la atención que subyace al rasgo de Conciencia (Derryberry, Reed & Pilkenton-Taylor, 2003) se ha sugerido que este rasgo debería predecir éxito en la implementación de estrategias como la reestructuración cognitiva que requiere capacidad para “desengancharse” de los pensamientos negativos (Carver & Connor-Smith, 2010). Por otro lado, considerando las características de

control intencional del rasgo Conciencia (Derryberry, et al. 2003) y las dificultades de regulación de la atención presentes en varias estrategias cognitivas no adaptativas (e.g. Joorman, 2006), sería esperable una asociación negativa entre este rasgo y las estrategias de autculpabilización, rumiación y catastrofización. Por esto, esperamos que el rasgo Conciencia se asocie positivamente a las estrategias adaptativas de regulación emocional y negativamente a las no adaptativas.

En el caso de Apertura a la Experiencia se ha indicado que la tendencias a a ser imaginativo, creativo, curioso, flexible, estar conectado con los propios sentimientos e inclinado hacia nuevas actividades e ideas (John & Srivastava, 1999; McCrae & John, 1992) podría facilitar la utilización de estrategias que requieran la consideración de nuevas perspectivas como la reevaluación positiva (Carver & Connor-Smith, 2010; Gresham & Gullone, 2012; Gross & John, 2003), así como bajas puntuaciones en este factor podrían asociarse con mayor autofocalización, lo cual caracteriza la rumiación y la autculpabilización (Hervás y Vázquez, 2011). Al tener en cuenta lo anterior, sería esperable que el rasgo Apertura a la Experiencia mostrara asociaciones positivas con las estrategias cognitivas adaptativas de regulación emocional y negativas con las estrategias no adaptativas.

Las características de confianza y preocupación por los otros (Caspi et al., 2005; McCrae & John, 1992), son propias de las personas con marcados rasgos de Agradabilidad que tienden a poseer fuertes redes sociales (Bowling, Beehr & Swader, 2005; Tong et al., 2004), por lo que se ha sugerido que podrían preferir estrategias como la búsqueda de apoyo social (Carver & Connor-Smith, 2010). Resultados de investigaciones previas han encontrado escasas asociaciones entre este factor y la reevaluación cognitiva (e.g. Gresham & Gullone, 2012; Gross y John, 2003). Este rasgo se ha relacionado mayormente con la sensibilidad a la interacción social (Csikszentmihalyi, 1999) y las estrategias cognitivas de regulación emocional, como estrategias intrínsecas en las que el individuo regula sus propias emociones

(Garnefski et al., 2002; Gross, 2014); no esperamos asociaciones particulares entre estas variables y por eso no incluiremos el rasgo Agradabilidad en nuestros modelos.

En cuanto a los estudios que han explorado las asociaciones entre las estrategias de regulación emocional y los rasgos de personalidad podemos mencionar el estudio de Gross y John (2003) en estudiantes universitarios con edades comprendidas entre 18 y 20 años para analizar el uso de la reevaluación cognitiva y la supresión de la expresión emocional y su asociación con diferentes variables cognitivas, emocionales y sociales. Específicamente en relación a la reevaluación cognitiva y los rasgos de personalidad, encuentran que -aunque las asociaciones son relativamente bajas- esta estrategia se asocia positivamente con todos los rasgos excepto con Neuroticismo cuya relación es en sentido negativo. Estos autores sostienen que los individuos con alto rasgo de Extraversión y bajo de Neuroticismo serían menos propensos a verse abrumados por sus emociones negativas, lo que les permitiría una mayor reevaluación de las situaciones estresantes.

En un metanálisis realizado por Connor-Smith y Flachsbart (2007) en el que examinaron 165 muestras de participantes, se analizaron las relaciones entre los rasgos de personalidad propuestos por el modelo de los Cinco Grandes y diferentes estrategias de afrontamiento. Se registró de forma consistente que la Extraversión y la Conciencia se asocian de modo positivo con la reestructuración cognitiva y que el Neuroticismo se asocia con las estrategias menos adaptativas como la negación y la evitación, y en sentido negativo con la reestructuración cognitiva. Si bien solo cinco de todas las muestras revisadas estaban integradas por niños, las asociaciones entre los rasgos de personalidad y las estrategias fueron más fuertes en estas muestras que en las de adultos, especialmente para las estrategias de solución de problemas y reestructuración cognitiva.

Wang et al. (2009) en una muestra de estudiantes universitarios encontraron que la Extraversión se asoció positivamente con la reevaluación cognitiva, en tanto el Neuroticismo

se asoció negativamente con la reevaluación; a su vez, la reevaluación se asoció positivamente con el afecto positivo y negativamente con el afecto negativo. Garnefski et al., (2002) en un grupo de adultos encontraron que la Extraversión presentó asociaciones con refocalización y reevaluación positiva y asociaciones negativas con catastrofización; asociaciones positivas entre el Neuroticismo y la rumiación, autoculpabilización y catastrofización y en sentido negativo con reevaluación positiva; el rasgo Conciencia se asoció positivamente con reevaluación positiva y planificación, y negativamente con autoculpabilización y catastrofización. En cuanto al factor Apertura a la Experiencia presentó asociaciones positivas tanto con reevaluación positiva, planificación y llamativamente con rumiación y autoculpabilización.

Específicamente en niños y adolescentes, podemos mencionar el trabajo de Hasking, Coric, Swannell, Martin, Thompson y Frost (2010) en una muestra de adolescentes de entre 13 y 18 años de edad en la que investigaron la importancia de los rasgos de personalidad, el afrontamiento y la regulación emocional en las conductas de autolesión. Encontraron de pequeñas a moderadas asociaciones positivas entre todos los rasgos de personalidad y la reevaluación cognitiva. Llamativamente el Neuroticismo también presentó una asociación positiva pero relativamente baja. Gresham y Gullone (2012) examinaron el rol de los factores de personalidad desde el modelo de los Cinco Grandes sobre las estrategias de regulación emocional en niños y adolescentes de 10 a 18 años de edad, y encontraron que la Extraversión y la Apertura a la Experiencia se asociaron positivamente con la reevaluación cognitiva.

En síntesis, los factores Extraversión y Neuroticismo han mostrado las asociaciones más estables con las estrategias cognitivas de regulación emocional. El rasgo Conciencia también ha presentado asociaciones con las estrategias adaptativas y no adaptativas de regulación emocional y el factor Apertura a la Experiencia ha mostrado asociaciones con

ambos tipos de estrategias. Sería esperable encontrar que altos niveles de Extraversión, Conciencia y Apertura a la Experiencia junto con bajos niveles de Neuroticismo se asociaran con las estrategias adaptativas de reevaluación y refocalización positiva; en tanto bajos niveles de Extraversión, Conciencia y Apertura a la Experiencia junto con altos niveles de Neuroticismo se asociaran con las estrategias poco adaptativas de rumiación, autoculpabilización y catastrofización.

1.6 Relación entre las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional y la Ansiedad, Depresión y Felicidad

En los últimos años, se han realizado numerosos trabajos destinados a establecer las relaciones entre la disposición a utilizar ciertas estrategias cognitivas de regulación emocional y la propensión a presentar síntomas de ansiedad y depresión (Aldao & Nolen-Hoeksema, 2010). Si, como decíamos anteriormente, consideramos que uno de los objetivos centrales de la regulación emocional es disminuir el impacto emocional negativo de la adversidad (Gross & John, 2003; Koole, 2010), podemos esperar que la implementación efectiva de estrategias logre reducir las experiencias emocionales displacenteras asociadas a la ansiedad y depresión, así como promover mayor felicidad y bienestar subjetivo.

Como enunciamos, la atención y las evaluaciones cognitivas son componentes clave en el proceso de generación de una emoción (Koole et al. 2011; Moors, 2010), y es razonable esperar que los cambios atencionales o evaluativos modifiquen la experiencia emocional resultante. Como dice Koole (2010) las personas pueden controlar cada aspecto del proceso emocional, incluyendo la dirección de la atención (Rothermund et al., 2008), los *appraisals* cognitivos (Gross, 1998) y también los aspectos fisiológicos y comportamentales de la respuesta emocional (Porges, 2007). Ahora bien, recordemos que los esfuerzos por modificar

nuestros estados emocionales pueden ser efectivos y adaptativos, pero también ineficaces, disfuncionales e incluso contraproducentes (Hervás & Vázquez, 2006).

Por ejemplo, la distracción pretende reducir la atención a los estímulos emocionales internos o externos al focalizarse en pensamientos menos cargados afectivamente. Diferentes estudios mostraron experimentalmente cómo la distracción resulta una forma efectiva de manejar las emociones negativas (Webb, Miles & Sheeran, 2012). Por ejemplo, Joorman, Siemer y Gotlib (2007) examinaron la efectividad de la implementación de la distracción en participantes con depresión y sujetos control con un estado de ánimo triste. A la mitad de cada grupo se le pidió que implementara la distracción en un sentido “neutral”, es decir, simplemente debían quitar su atención del estado emocional y se les ofreció que completaran una tarea que implicaba juegos de palabras. A la otra mitad de participantes de ambos grupos se le solicitó que implementara distracción “positiva” recordando momentos felices de su pasado. Los resultados mostraron que la distracción neutral fue efectiva para ambos grupos y la distracción positiva solo para el grupo control. Estos resultados muestran experimentalmente que la distracción es efectiva para regular estados emocionales negativos.

Como sostienen Campbell-Sills y Barlow (2007) la distracción resulta una estrategia de regulación emocional beneficiosa en el corto plazo utilizada con moderación en situaciones apropiadas (e.g. mientras alguien está en el dentista arreglándose una muela). Kalisch, Wiech, Herrmann y Dolan (2006) encontraron que tanto la distracción como la reinterpretación lograban atenuar las reacciones emocionales generadas mediante un paradigma de ansiedad anticipatoria. Si bien ambas estrategias dependen de zonas cerebrales prefrontales diferentes, ambas son eficientes en la generación de contenidos mentales neutrales. Se ha informado, no obstante, que si la distracción se vuelve una forma permanente de regulación, puede mantener los síntomas de ansiedad porque dificultaría que las personas puedan desafiar los pensamientos ansiosos o que realicen acciones concretas para resolver las amenazas (Hunt,

1998). Sin embargo, en estudios en los que se ha explorado la frecuencia de uso de la refocalización positiva se han encontrado asociaciones negativas con ansiedad y depresión (e.g. Garnefski et al., 2001).

En cuanto a la reevaluación cognitiva o reinterpretación positiva -que supone la generación de significados alternativos- y la presencia de síntomas de ansiedad y depresión podemos mencionar que en general se trata un factor de “protección”. En un estudio experimental Ray, McRae, Ochsner y Gross (2010) presentaron a los sujetos imágenes negativas y les pidieron que utilizaran la reevaluación cognitiva. Incluyeron medidas para evaluar cada uno de los sistemas de la respuesta emocional. Registraron sus respuestas afectivas con medidas de autoinforme para evaluar la experiencia subjetiva, de electromiografía para evaluar la expresión facial y del parpadeo de sobresalto para evaluar la respuesta fisiológica. La reevaluación cognitiva provocó efectivamente una reducción de la afectividad negativa en las medidas de autoinforme y de electromiografía. El estudio de Gross y John (2003) en estudiantes universitarios muestra que el uso habitual de la reevaluación para manejar las emociones se asocia con altos niveles de afecto positivo y con bajos de afecto negativo. También se observaron correlaciones positivas con el bienestar psicológico. Además, los individuos que informaron mayor utilización de la reevaluación presentaron menos síntomas depresivos, más autoestima, satisfacción vital y bienestar psicológico (Gross & John, 2003).

La rumiación como una forma de cognición verbal “teñida” de un tono emocional negativo, que focaliza la atención en circunstancias negativas del pasado y del presente (Rusting & Nolen-Hoeksema, 1998), es una forma de regular la emoción negativa que promueve más experiencia de emoción negativa a través de la focalización de la atención en los eventos negativos. Sin embargo, la investigación muestra que muchas personas (predominantemente personas con trastornos de ansiedad y del estado del ánimo) poseen

creencias/opiniones favorables respecto de la rumiación y consideran que es un método eficaz para reducir la incomodidad emocional en el corto y largo plazo. Por ejemplo, las personas con depresión informan varios beneficios de la rumiación, como la comprensión de la propia depresión, resolver problemas y prevenir la ocurrencia de errores en el futuro (Papageorgiou & Wells, 2001; Watkins & Baracaia, 2001).

A pesar de la percepción de estos beneficios, los estudios de laboratorio muestran que la rumiación intensifica y prolonga el ánimo deprimido y el enojo. Por ejemplo, Nolen-Hoeksema y Morrow (1993) piden a un grupo de participantes con depresión y control que pasen ocho minutos focalizando su atención en su estado emocional actual o en la descripción geográfica de lugares. Sus resultados muestran que los participantes con depresión se volvieron significativamente más deprimidos, mientras que en la condición de distracción se sintieron más aliviados. El estilo de respuesta rumiativo también predice la duración de los síntomas depresivos, su severidad y menos respuesta favorable al tratamiento (Nolen-Hoeksema et al., 1993; Schmalzing, Dimidjian, Katon, & Sullivan, 2002). En estudios longitudinales, la rumiación media la relación entre la depresión y otros factores de riesgo como la autocrítica en la predicción de episodios depresivos futuros (Spasojevic & Alloy, 2001). Por supuesto, los individuos que rumian no buscan deliberadamente los resultados negativos descritos; la rumiación describe formas atencionales de regulación del afecto que exacerbaban el estrés en el largo plazo (MacKinnon & Hoehn-Saric, 2003). Tradicionalmente la rumiación se ha asociado con la depresión, no obstante se ha mostrado también que presenta asociaciones con la ansiedad. Por ejemplo, Fresco, Frankel, Mennin, Turk y Heimberg (2002) analizan las distinciones y superposiciones entre las características de preocupación, rumiación y sus relaciones con ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. Sus resultados muestran la conformación de un factor de “tendencia a la preocupación” y otro de tendencia a focalizarse específicamente en las consecuencias

negativas de los sentimientos depresivos. Las puntuaciones de estos dos factores correlacionaron consistentemente con síntomas de depresión y de ansiedad.

En cuanto a la catastrofización, entendida como la tendencia a enfatizar la gravedad de los eventos podemos mencionar el modelo de Riskind y Williams (2006). Estos autores proponen un modelo de vulnerabilidad cognitiva común a todos los trastornos de ansiedad y postulan que la ansiedad ocurre cuando las personas experimentan un estado subjetivo agudo de vulnerabilidad incrementada a la amenaza (Riskind & Williams, 2006). De hecho, diferentes estudios han enfatizado la relación entre catastrofización y ansiedad. Por ejemplo, Vasey y Borkovec (1992) examinaron el estilo de cuestionamiento automático “qué pasaría si” (“*what if*”) en personas con un estilo de preocupación crónica. Estas personas generaron significativamente más consecuencias catastróficas para diferentes situaciones de preocupación potencial, informaron más incremento del malestar subjetivo a medida que la secuencia de catastrofización progresaba, y evaluaron las secuencias y eventos catastróficos como más probables que las personas sin esta tendencia. Davey y Levy (1998) realizaron seis estudios en los que investigaron las características de la preocupación catastrófica. Algunos de sus resultados mostraron que las personas con tendencia a la preocupación fueron más proclives a catastrofizar situaciones de su propia vida como situaciones hipotéticas que las personas sin esta tendencia. Tradicionalmente, el estilo de catastrofización aparece relacionado con trastornos de ansiedad; no obstante también se ha asociado con dificultades de adaptación, estrés emocional y depresión. Por ejemplo, Sullivan et al. (1995) desarrollaron y validaron la Escala de Catastrófización del Dolor y correlacionaron las puntuaciones obtenidas por un grupo de estudiantes universitarios y medidas de ansiedad, depresión, afectividad negativa, miedo y dolor. Los resultados mostraron correlaciones moderadas entre todas las medidas. El énfasis en la gravedad y la focalización de la atención en las posibles consecuencias negativas podría prolongar el afecto negativo (Mor &

Winqvist, 2000) predisponiéndolos a estados de malestar prolongados (Nolen-Hoeksema & Morrow, 1993).

La autoculpabilización, entendida como la tendencia a atribuirse la culpa a uno mismo por los eventos negativos que se experimentan, se ha asociado predominantemente con depresión pero también con otras medidas de psicopatología como ansiedad. Anderson et al. (1994) realizaron un estudio correlacional en estudiantes universitarios y encontraron que la autoculpabilización contribuyó a explicar la depresión y los sentimientos de soledad informados. Gilbert y Miles (2000) en un estudio con estudiantes universitarios en el que exploraron sus sentimientos ante la crítica (predominantemente ansiosos vs. predominantemente enojados) y el locus de la atribución (a sí mismos o a los otros) encontraron que la autoculpabilización -pero no la culpabilización a otros- se asoció con ansiedad social, depresión, vergüenza, mayor propensión al enojo y a las actitudes hostiles.

La focalización de la atención sobre el sí mismo de una manera rígida y excesiva es una característica de la autoculpabilización (Fejfar & Hoyle, 2000). Por ejemplo, en un estudio pionero, Duval y Wicklund (1973) encontraron que los participantes se atribuían mayor responsabilidad a sí mismos en la explicación de la causalidad de situaciones hipotéticas -tanto positivas como negativas- cuando permanecían frente a un espejo que cuando no lo hacían. La auto-focalización prolonga el afecto negativo y se relaciona con estados de malestar como la depresión (Mor & Winqvist, 2000; Nolen-Hoeksema & Morrow, 1993).

Garnefski et al. (2001) consideran que los síntomas de ansiedad y depresión no se pueden asociar a un solo tipo de estrategia cognitiva de regulación emocional característica, sino más bien a un conjunto combinado de diferentes estrategias. En este sentido, Garnefski et al. (2002) realizaron un estudio en el que exploraron en adultos la presencia de estrategias cognitivas de regulación emocional en dos muestras, una clínica con ansiedad y depresión, y la otra no-clínica. Los resultados mostraron que la autoculpabilización, catastrofización y la

reevaluación positiva fueron las variables más importantes para diferenciar ambas muestras. Mientras que las primeras dos fueron informadas significativamente más por la muestra clínica, la reevaluación positiva lo fue entre los adultos no-clínicos.

Posteriormente, Garnefski et al. (2004) compararon mujeres y varones adultos entre 18 a 71 años de edad en la frecuencia de uso de las estrategias cognitivas de regulación emocional, tanto en respuesta a eventos vitales estresantes como en su asociación con síntomas de depresión. Las mujeres informaron mayor frecuencia de uso de la rumiación, catastrofización y refocalización positiva. Las asociaciones con síntomas de depresión fueron similares para varones y mujeres, la autoculpabilización, la rumiación y la catastrofización se asociaron en sentido positivo y la reevaluación positiva en sentido negativo. Martin y Dahlen (2005) exploraron la relación entre las estrategias cognitivas de regulación emocional y depresión, ansiedad, estrés y enojo en un grupo de estudiantes universitarios. La autoculpabilización, la rumiación, catastrofización y reevaluación positiva fueron las variables con mayor poder predictivo para todas las emociones negativas.

En un estudio longitudinal, Garnefski y Kraaij (2007) estudiaron las relaciones entre las estrategias cognitivas de regulación emocional con ansiedad y depresión en una muestra de adultos de entre 18 y 65 años de edad de los que volvieron a evaluar un año después a un grupo. Encontraron que la autoculpabilización, la rumiación, la catastrofización y la reevaluación positiva (de modo inverso) se asociaron de modo consistente con la sintomatología ansiosa y depresiva en ambas evaluaciones. En ese mismo año, Schroevers, Kraaij y Garnefski (2007) evaluaron en estudiantes universitarios la frecuencia de uso de estrategias cognitivas de regulación emocional, frustración de objetivos, síntomas depresivos y eventos de vida estresantes. El tipo de evento estresante se asoció con el uso de ciertas estrategias; por ejemplo, la frustración de objetivos con mayor rumiación, autoculpabilización y catastrofización. Estas dos últimas estrategias y la reevaluación positiva -en sentido

negativo- se asociaron con síntomas de depresión para todos los eventos de vida estresantes, así como con toma de perspectiva por lo que los autores han indicado que esta última estrategia puede no ser siempre adaptativa (Garnefski et al., 2003).

Resumiendo lo enunciado hasta aquí, podemos afirmar que la combinación de estrategias de autoculpabilización, rumiación, catastrofización y reevaluación positiva se asocia de modo consistente con ansiedad y depresión. Ahora bien, ¿qué sucede en el caso de los niños y/o adolescentes? ¿Es posible encontrar las mismas asociaciones?

En estudios donde se ha explorado la relación de un tipo de estrategia particular con la presencia de sintomatología clínica, es posible observar relaciones similares a las registradas en los estudios con población adulta. Por ejemplo, en cuanto a la reevaluación cognitiva, Carthy et al. (2010) evalúan niños y adolescentes con y sin trastornos de ansiedad de entre 10 y 17 años de edad en su reactividad y regulación emocional utilizando una tarea de presentación de situaciones ambiguas con significados potencialmente amenazadores. Estos autores encontraron que los niños con trastornos de ansiedad mostraron mayor reactividad emocional ante las situaciones. Específicamente, presentaron mayor intensidad y frecuencia de respuestas emocionales negativas, menor utilización de la reevaluación cognitiva y mayor utilización de estrategias que incrementan la intensidad de las emociones negativas, como evitación, búsqueda de ayuda de los otros y menor búsqueda de soluciones a los problemas que el grupo sin trastornos de ansiedad. Posteriormente en el mismo año, Carthy, et al. (2010) examinaron nuevamente la reactividad y regulación emocional en niños y adolescentes, con y sin con trastornos de ansiedad, de entre 10 y 17 años de edad, mediante una tarea en la que les presentaron imágenes de escenas amenazantes bajo la instrucción de que simplemente las observaran o de utilizar la reevaluación para disminuir su respuesta emocional negativa. Los niños con trastornos de ansiedad experimentaron mayores respuestas emocionales negativas, fueron menos eficaces al aplicar la reevaluación y, si bien pudieron disminuir sus respuestas

post-instrucción, éstas continuaban siendo mayores que las del grupo de niños sin trastornos. Finalmente informaron utilizar la reevaluación en su vida cotidiana en menor medida que el grupo de niños sin trastornos. Gullone y Taffe (2012) evaluaron una estrategia cognitiva de regulación emocional y otra estrategia comportamental en niños y adolescentes de 10 a 18 años de edad. Específicamente, encontraron que la reevaluación cognitiva se relacionó de modo negativo con la presencia de síntomas de depresión.

En cuanto a la rumiación, diferentes estudios en los que se evalúa -entre otros aspectos- la relación entre rumiación y síntomas depresivos en adolescentes y pre-adolescentes (participantes desde 13 hasta 18 años de edad), encuentran de modo consistente una fuerte asociación (Kuyken, Watkins, Holden, & Cook, 2006; Papadakis, Prince, Jones, & Strauman, 2006); sin embargo también se han registrado asociaciones con la ansiedad. Cova Solar, Rincón y Melipillán (2007) exploraron la tendencia a la rumiación y la presencia de problemas emocionales en adolescentes. Encontraron que la rumiación en su faceta “mascullamiento” -estilo de pensamiento con valencia emocional negativa que se focaliza en el malestar o problema- se diferenció de la faceta reflexión -caracterizada por el análisis de las dificultades vividas-, pero ambas se asociaron de forma similar a los síntomas de depresión y de ansiedad.

En cuanto a la catastrofización los estudios con niños se han focalizado en las asociaciones con sensibilidad al dolor o al dolor crónico y con ansiedad y depresión. Tsao, Allen, Evans, Lu, Myers y Zeltzer (2009) examinaron la relación entre la catastrofización, la sensibilidad a la ansiedad -una forma específica de ansiedad que se refiere al temor a las propias sensaciones corporales-, la somatización y la presencia síntomas de dolor en niños sin problemas clínicos. Los niños con más síntomas de dolor informaron también mayores niveles de sensibilidad a la ansiedad y catastrofización, que a su vez, la sensibilidad a la ansiedad y la catastrofización se asociaron con mayor somatización. Finalmente, la

sensibilidad a la ansiedad y la catastrofización mostraron ser constructos cognitivos distintos pero parcialmente relacionados entre sí. Respecto de la asociación con depresión podemos citar el estudio de Weiss, Hahn, Wallace, Biggs, Bruce y Harrison (2013) con niños y adolescentes en programas de rehabilitación al dolor crónico en el que se registraron relaciones significativas entre la catastrofización, la aceptación, la depresión y las discapacidades funcionales. En cuanto a las relaciones con ansiedad y depresión, Noël, Francis, Williams-Outerbridge y Fung (2012) encontraron que la catastrofización es un predictor de riesgo de ambos indicadores clínicos en niños de entre 7 a 13 años de edad. Otros estudios previos de naturaleza similar también encontraron que la catastrofización es un factor de riesgo cognitivo para la depresión en niños (e.g. Abela 2001; Abela & Payne 2003; Adams, Abela, & Hankin, 2007; Hankin & Abramson 2002), la ansiedad (e.g. Epkins 1996; Leitenberg, Leonard, & Carroll-Wilson 1986; Watts and Weems 2006; Weems, Berman, Silverman, & Saavedra, 2001) y depresión y ansiedad en conjunto (e.g. Chorpita, Albano, & Barlow, 1998; Seligman & Ollendick 1998; Verduin & Kendall 2003; Zahn-Waxler, Klimes-Dougan, & Slattery, 2000).

Con respecto a la autoculpabilización, Tilghman-Osborne (2007) evaluó a un grupo de adolescentes en las variables de autoculpabilización, vergüenza y depresión y encontró que las medidas de vergüenza y autoculpabilización “caracterológica” -una forma de atribución ligada a la autoestima y poco adaptativa- convergían entre sí en un constructo unitario que era diferente de las medidas de culpa y autoculpabilización comportamental -focalizada en la controlabilidad de los propios actos y considerada más adaptativa-. Este constructo fue el que se asoció positivamente con los síntomas de depresión y estilo atribucional depresivo.

Stegge y Meerum Terwogt (2007) señalan que varios estudios han ofrecido evidencia respecto de que los niños con depresión son más propensos a utilizar las estrategia de evitación cognitiva y comportamental, y menos propensos a emplear estrategias activas de

solución de problemas y reevaluación cognitiva. También se ha mostrado que tienden a rumiar o permanecer pasivos frente a los eventos más frecuentemente, informan menor autoeficacia percibida para resolver situaciones problemáticas y esperan obtener menos beneficios de estrategias cognitivas y de aproximación activa (Quiggle, Garber, Panak, & Dodge, 1992; Reijntjes, Stegge, Meerum Terwogt, & Hurkens, 2007). Reijntjes, Stegge y Meerum Terwogt (2006) mostraron que los niños con más síntomas depresivos resultaron más propensos a evaluar las situaciones de rechazo social, como emocionalmente más estresantes. Incluso, sus niveles de distrés emocional se relacionaron con más pensamientos catastróficos sobre el evento. Los autores concluyen que los niños con puntuaciones altas en síntomas depresivos procesan la información que se les presenta en un escenario social en una forma más negativa (Quiggle, et al., 1992). Reijntjes, Stegge, Meerum Terwogt, Kamphuis y Telch (2006) en un grupo de niños de 9 a 13 años edad en los que medían sus respuestas a situaciones de rechazo de sus pares en vivo -participaban de un juego de computadora con un par en el que se manipulaba el nivel de rechazo ejercido-, encontraron que mayores niveles de depresión se relacionaban con autoculpabilización, es decir, los niños atribuían la causa del rechazo a sí mismos. A su vez, fueron más propensos a exagerar la percepción de amenaza de la experiencia de rechazo (por ejemplo, informaron más pensamientos catastróficos). En síntesis, según estos autores, los niños con puntuaciones elevadas de depresión mostraron una tendencia a procesar la información de un modo negativo y los pensamientos de autoculpabilización y catastrofización parecieron constituir formas de reacción características a escenarios hipotéticos como a situaciones reales.

Con respecto a la evaluación conjunta de varias estrategias en niños y adolescentes, podemos mencionar tres cuerpos de estudios: aquellos que han comparado adolescentes con adultos, los que han evaluado de forma exclusiva a adolescentes y aquellos que han evaluado de forma exclusiva a niños. Con respecto al primer grupo, podemos nombrar el estudio de

Garnefski, Legerstee, Kraaij, van den Kommer y Teerds (2002) en el que compararon adolescentes de 12 a 16 años de edad y adultos de 18 a 71 años en su frecuencia de uso de estrategias cognitivas y en las asociaciones con ansiedad y depresión. En general, los adolescentes reportaron menos utilización de todas las estrategias cognitivas pero en ambos grupos un porcentaje significativo de la varianza en la sintomatología fue explicado por las estrategias cognitivas. Si bien ambos grupos difirieron en la fuerza de las relaciones, las conclusiones fueron relativamente similares para ambos: la autculpabilización, la rumiación, la catastrofización y la reinterpretación positiva fueron las estrategias que tuvieron el rol más importante en la asociación con los síntomas de ansiedad y depresión, en tanto la mayor frecuencia de uso de la reevaluación positiva se relacionó con la presencia de menos sintomatología clínica. Con respecto a la autculpabilización, si bien estudios previos ya habían mostrado una asociación con depresión (Anderson et al., 1994), el trabajo de Garnerfski et al. (2002) presentó también asociaciones con ansiedad, y esta asociación -si bien más fuerte entre los adultos- también fue visible en el grupo de adolescentes. En el mismo sentido, la rumiación se asoció a la ansiedad y depresión y la catastrofización -más ligada tradicionalmente a la ansiedad (Sullivan et al., 1995)- mostró asociaciones con depresión en ambos grupos de edad. La reinterpretación positiva se asoció negativamente con los síntomas clínicos pero la relación fue más fuerte en el grupo de adultos.

En otro estudio en el que también se compararon grupos de adultos y adolescentes, Garnefski y Kraaij (2006) estudiaron las relaciones entre las estrategias cognitivas de regulación emocional y síntomas de depresión a lo largo de cinco muestras compuestas por adolescentes de 12 a 15 años edad, adolescentes de 16 a 18 años de edad, adultos de población general de 18 a 65 años de edad, adultos mayores de más de 65 años de edad y adultos pacientes psiquiátricos de 18 a 65 años de edad. Los resultados indicaron que a pesar de algunas diferencias entre las muestras, las relaciones entre las estrategias y los síntomas de

depresión fueron similares en los cinco grupos. Específicamente, la rumiación y la catastrofización se asociaron negativamente y la reevaluación cognitiva positivamente con la depresión. En todas las muestras, excepto en la de adultos mayores, la autoculpabilización mostró asociaciones positivas con la depresión. La refocalización positiva presentó asociaciones negativas con la depresión pero sólo en las dos muestras de adolescentes.

En cuanto al segundo grupo de estudios, aquellos realizados exclusivamente con adolescentes, Garnefski et al. (2001) observaron que ciertos estilos de regulación emocional cognitiva jugaban un rol importante en la presencia de psicopatología en adolescentes de 12 a 18 años de edad. Especialmente, la rumiación y la autoculpabilización se asociaron positivamente a la presencia de síntomas de ansiedad y depresión luego de haber controlado el efecto del resto de las estrategias; en cambio la catastrofización no presentó relaciones estadísticamente significativas. La reinterpretación positiva se asoció en sentido negativo con ansiedad y depresión -si bien las correlaciones son relativamente bajas- y la refocalización positiva en sentido negativo y significativo con la depresión pero no con la ansiedad. En un estudio posterior con adolescentes de 14 a 18 años de edad, Garnefski et al. (2003) evaluaron la frecuencia de uso de las estrategias cognitivas de regulación emocional, eventos vitales negativos y sintomatología depresiva. No encontraron relaciones significativas entre los eventos vitales y la sintomatología depresiva, pero sí entre las estrategias y la depresión independientemente del tipo de evento vital negativo, un resultado similar al aportado por el estudio de Garnefski y Kraaij (2007). Específicamente, la sintomatología se asoció negativamente con la reevaluación positiva y positivamente con la autoculpabilización, rumiación, catastrofización y con toma de perspectiva. Los autores interpretaron esta última asociación en el sentido de que disminuir la seriedad de los eventos no es siempre de ayuda.

Con el objetivo de incluir los efectos de la relación parental, Kraaij et al. (2003) exploraron los efectos de esta variable y de las estrategias cognitivas de regulación emocional

sobre la relación entre los eventos vitales y los síntomas depresivos en adolescentes de 18 años de edad promedio. Los adolescentes con relaciones parentales más pobres reportaron mayor vulnerabilidad a los síntomas depresivos frente a los eventos adversos. Las estrategias cognitivas jugaron un rol más importante, en el sentido de que la autoculpabilización, la rumiación y la catastrofización en sentido positivo y la reevaluación positiva y refocalización positiva -en sentido negativo- se asociaron de modo significativo con los síntomas depresivos.

En un estudio posterior, Garnefski et al. (2005) examinaron en qué grado las estrategias cognitivas de regulación emocional son determinantes comunes o específicos de problemas internalizantes y externalizantes en adolescentes de 12 a 18 años de edad. Los participantes con síntomas internalizantes informaron mayor uso de la rumiación, la autoculpabilización y menor uso de la reevaluación positiva; en tanto los niños con síntomas externalizantes mayor uso de la refocalización positiva.

Finalmente, en relación al tercer grupo de estudios referido a la exploración conjunta de varias estrategias cognitivas de regulación emocional exclusivamente en niños podemos mencionar el estudio de Garnefski et al. (2007). En este estudio, desarrollan una versión para niños del Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional CERQ-k -por sus siglas en inglés- de Garnefski et al. (2001) y evalúan a un grupo de 717 niños de entre 9 y 11 años para explorar las relaciones con síntomas de depresión, temor y preocupación. Basándose en los resultados de estudios previos con adultos y adolescentes, estos autores esperaban encontrar que la autoculpabilización, la rumiación, la catastrofización y la reinterpretación positiva se asociaran fuertemente con síntomas de problemas emocionales. Sus resultados indicaron adecuadas propiedades psicométricas para el instrumento y los predictores de autoculpabilización y la catastrofización para las tres medidas de sintomatología. La rumiación y la reevaluación positiva (en sentido negativo) se asociaron

con el temor y la preocupación. Por último la refocalización positiva se relacionó en sentido negativo con depresión y preocupación. Los autores concluyen que la rumiación, autculpabilización, catastrofización, la falta de reevaluación positiva y la refocalización positiva se asocian con síntomas de psicopatología en niños de 9 a 11 años.

Con respecto a la ansiedad, Legerstee et al. (2010) analizan las diferencias en el uso de estrategias cognitivas de regulación emocional en 131 niños con trastornos de ansiedad y en 452 niños de 9 a 11 años de edad con trastorno de ansiedad y en 452 niños sin trastorno. El grupo de niños con trastornos de ansiedad informó haber experimentado más episodios de vida negativos y puntuaron significativamente más en autculpabilización, catastrofización, rumiación y aceptación, y significativamente menos en reevaluación positiva, refocalización positiva y planificación. Las estrategias que diferenciaron ambos grupos fueron catastrofización, rumiación, reevaluación positiva y planificación.

Si bien como afirman Gross y Thompson (2007) resulta poco probable que una estrategia de regulación emocional resulte siempre buena o mala, como dicen Carthy et al. (2010) el uso frecuente de algunas de ellas se ha asociado con resultados sociales y afectivos positivos, mientras que otras con resultados negativos (e.g. Gross, 2002; Gross & John, 2003). La revisión de estos estudios sugiere que la utilización de ciertas estrategias cognitivas para regular las emociones se encuentran en personas que pueden resultar más vulnerables a desarrollar psicopatología o, en otro sentido, que al utilizar otras estrategias cognitivas podrían tolerar más fácilmente o manejar mejor las emociones asociadas a experiencias negativas (Garnefski et al., 2002). En síntesis, los resultados indican que la rumiación, catastrofización y autculpabilización volverían a las personas más vulnerables a los problemas emocionales, en tanto otras estrategias como la reevaluación positiva y la refocalización positiva podrían tornarlas menos vulnerables. Si bien cada una de estas estrategias se ha explorado de forma aislada (Garnefski et al., 2002), y recientemente de

forma conjunta en adultos y adolescentes consideramos valioso estudiar su contribución a la salud mental de forma conjunta en un único y solo estudio y en población infantil donde la evidencia es un tanto menor. Se ha indicado que los problemas en la adolescencia pueden tener serias consecuencias en el desarrollo subsiguiente (Peterson & Leffert, 1995; Ingram et al., 1998) por eso puede resultar importante estudiar estas estrategias ya desde la infancia. Si bien es sabido que las dificultades en niños y adolescentes no siempre conllevan dificultades en los adultos, sí se ha registrado que las dificultades de los adultos casi siempre devienen de dificultades más tempranas (Merikangas & Angst, 1995; Smith, 1995).

Por otro lado, ¿qué podemos mencionar en cuanto a la evidencia disponible respecto a las asociaciones con bienestar subjetivo? Existen diferentes estudios que exploran la asociación entre estrategias cognitivas específicas de regulación emocional -principalmente la reevaluación cognitiva- y diferentes indicadores de bienestar subjetivo -como satisfacción vital o afectividad positiva y negativa- y de bienestar psicológico. En cuanto a la reevaluación cognitiva, recordamos el estudio de Gross y Johh (2003) en el que evalúan la relación entre la reevaluación cognitiva, la supresión de la expresión emocional y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios. Estos autores entienden que dado los resultados emocionales positivos asociados a la reevaluación cognitiva, los individuos que utilicen esta estrategia con frecuencia en la vida cotidiana deberían presentar mayor bienestar medido en las dimensiones de satisfacción vital, autoestima, sentido de eficacia respecto de su entorno y optimismo; en tanto el uso de la supresión de la expresión emocional -al estar asociada a un patrón de resultados emocionales y sociales negativos- debería asociarse con menor bienestar en las dimensiones evaluadas. Encontraron una relación positiva para la reevaluación cognitiva y negativa para la supresión de la expresión emocional con el autoconcepto, la satisfacción vital, el sentido de eficacia y el optimismo y las seis dimensiones de la escala de bienestar psicológico de Ryff y Keyes (1995). En un estudio similar, Haga, Kraft y Corby (2009)

investigaron el uso de la reevaluación cognitiva y la supresión de la expresión en estudiantes universitarios y su relación con afecto, satisfacción vital y ánimo deprimido. Los resultados indicaron que -incluso controlando las variables de personalidad Extraversión y Neuroticismo- la mayor utilización de la reevaluación cognitiva predijo niveles mayores de afecto positivo y satisfacción vital, mientras que la supresión de la expresión mostró un patrón negativo de asociaciones con los indicadores de bienestar subjetivo. Otro estudio relacionado es el de Riutort, Soto y Christopher Perez (2009) en el que examinaron las diferencias y relaciones entre la regulación emocional y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios norteamericanos y portorriqueños. La cultura de procedencia no resultó ser una variable moderadora de las relaciones entre la regulación emocional y el bienestar, pero sí encuentran, de forma similar a estudios anteriores, que de manera consistente en ambas muestras la reevaluación cognitiva se asoció con mayores niveles de bienestar según las dimensiones de la escala de Ryff y Keyes (1995), y con una disminución de la supresión de la expresión. Con resultados similares, Schutte, Manes y Malouff (2009) examinaron la relación entre las estrategias de regulación emocional reevaluación cognitiva y supresión de la expresión emocional con bienestar e inteligencia emocional en una muestra de adultos de 18 a 78 años de edad. Específicamente, los resultados mostraron que la reevaluación cognitiva se asoció positivamente con satisfacción vital, ánimo positivo e inteligencia emocional, en tanto la supresión de la expresión emocional presentó un patrón de asociaciones opuesto.

Respecto de estudios que han explorado otras estrategias de regulación emocional diferentes de la reevaluación cognitiva, podemos mencionar el trabajo de Quoidbach, Berry, Hansenne y Mikolajczak (2010) en el que examinan el impacto de dos estrategias de regulación de emociones positivas -“saborear” (*savouring*) y “enfriar” (*dampening*)- sobre dos componentes del bienestar subjetivo: afecto positivo y satisfacción vital en participantes

adultos. Los resultados mostraron que al experimentar emociones positivas, el hecho de focalizar la atención en el momento presente y rumiar “positivamente” promueve el afecto positivo, y contarlo a otros promueve la satisfacción vital. En contraste, estar distraído disminuye el afecto positivo y el foco en los detalles negativos, así como rumiar negativamente reduce la satisfacción vital. Saxena, Dubey y Pandey (2011) han analizado las dificultades en la regulación emocional y su asociación con salud mental y bienestar subjetivo en adolescentes y adultos de 16 a 38 años de edad. Sus resultados mostraron que las dificultades en la regulación emocional se asociaron negativamente con la salud mental, la felicidad y la satisfacción vital. Específicamente, las dificultades referidas a problemas para identificar los sentimientos, falta de claridad emocional y baja disponibilidad de estrategias de regulación fueron las dificultades con mayor capacidad de predicción tanto de la salud como del bienestar.

¿Qué puede referenciarse en relación a niños y adolescentes? En primer lugar que la evidencia disponible es menor. Freire y Tavares (2011) analizan la relación entre autoestima, regulación emocional, psicopatología y bienestar subjetivo en adolescentes de 15 a 19 años. Encontraron que la supresión de la expresión se asoció negativamente con todas las medidas de bienestar, y la reevaluación cognitiva correlacionó positivamente con felicidad. La autoestima también mostró una relación positiva con felicidad y satisfacción vital. Mitrofan y Ciuluvica (2012) analizaron la relación entre regulación emocional, varias formas de agresión y satisfacción vital en adolescentes y adultos de 15 a 25 años de edad. La satisfacción vital se asoció en sentido positivo con la reevaluación cognitiva y en sentido negativo con falta de claridad en respuestas emocionales, dificultades para realizar comportamientos dirigidos a objetivos cuando se experimenta afecto negativo, dificultades en el control del comportamiento impulsivo, no aceptación de respuestas emocionales, enojo, hostilidad y agresión.

En síntesis, la estrategia de regulación emocional reevaluación cognitiva ha presentado asociaciones positivas con indicadores de bienestar subjetivo como felicidad y satisfacción vital y con bienestar psicológico, tanto en adultos como en adolescentes. Como puede observarse respecto de las variables relacionadas con el bienestar en general, la evidencia empírica es menor y la evidencia en niños lo es más aún.

Específicamente y resumiendo lo anterior, esperamos que las estrategias adaptativas de refocalización positiva y reevaluación positiva se asocien negativamente con la ansiedad y depresión, y positivamente con la felicidad, y que las estrategias no adaptativas de rumiación, catastrofización y autculpabilización se asocien positivamente con la ansiedad y depresión y negativamente con la felicidad.

METODOLOGÍA

2.1 Objetivos

Objetivo General:

- Estudiar si la relación de los rasgos de personalidad Extraversión, Neuroticismo, Conciencia y Apertura a la Experiencia con ansiedad rasgo, depresión y felicidad está mediada por las estrategias cognitivas de regulación emocional adaptativas -refocalización y reevaluación positiva -y no adaptativas -autoculpabilización, catastrofización y rumiación- en una muestra no clínica de niños de 9 a 12 años de edad.

Objetivos Específicos:

1) Establecer si la relación entre los rasgos de personalidad y la ansiedad rasgo está mediada por las estrategias cognitivas de regulación emocional tanto adaptativas como no adaptativas.

2) Determinar si la relación entre los rasgos de personalidad y la depresión está mediada por las estrategias cognitivas de regulación emocional tanto adaptativas como no adaptativas.

3) Estudiar si la relación entre los rasgos de personalidad y la felicidad está mediada por las estrategias cognitivas de regulación emocional tanto adaptativas como no adaptativas.

2.2 Hipótesis

H1 Los rasgos de personalidad se relacionarán con las estrategias cognitivas de regulación emocional, y éstas a su vez, se relacionarán con la ansiedad rasgo.

H1.1 Los rasgos Extraversión, Estabilidad Emocional, Conciencia y Apertura a la Experiencia se relacionarán positivamente con las estrategias adaptativas de regulación emocional refocalización y reevaluación positiva, y éstas a su vez se relacionarán negativamente con la ansiedad rasgo.

H1.2 Los rasgos Extraversión, Estabilidad Emocional, Conciencia y Apertura a la Experiencia se relacionarán negativamente con las estrategias no adaptativas de autculpabilización, catastrofización y rumiación, y éstas a su vez se relacionarán positivamente con la ansiedad rasgo.

H2. Los rasgos de personalidad se relacionarán con las estrategias cognitivas de regulación emocional, y éstas a su vez se relacionarán con la depresión.

H2.1 Los rasgos Extraversión, Estabilidad Emocional, Conciencia y Apertura a la Experiencia se relacionarán positivamente con las estrategias adaptativas de regulación emocional refocalización y reevaluación positiva, y éstas a su vez se relacionarán negativamente con la depresión.

H2.2 Los rasgos Extraversión, Estabilidad Emocional, Conciencia y Apertura a la Experiencia se relacionarán negativamente con las estrategias no adaptativas de autculpabilización, catastrofización y rumiación, y éstas a su vez se relacionarán positivamente con la depresión.

H3. Los rasgos de personalidad se relacionarán con las estrategias cognitivas de regulación emocional, y éstas a su vez se relacionarán con la felicidad.

H3.1 Los rasgos Extraversión, Estabilidad Emocional, Conciencia y Apertura a la Experiencia se relacionarán positivamente con las estrategias adaptativas de regulación

emocional refocalización y reevaluación positiva, y éstas a su vez se relacionarán positivamente con la felicidad.

H3.2 Los rasgos Extraversión, Estabilidad Emocional, Conciencia y Apertura a la Experiencia se relacionarán negativamente con las estrategias no adaptativas de autoculpabilización, catastrofización y rumiación, y éstas a su vez se relacionarán negativamente con la felicidad.

2.3 Diseño de la Investigación

Se trata de un estudio correlacional (Sampieri, Collado & Lucio, 2000). Dentro de esta categoría se incluyen los estudios que buscan contrastar hipótesis causales o correlacionales, donde la naturaleza de la supuesta variable independiente no permite su manipulación explícita. Se trata de un diseño transversal ya que se pretende evaluar a los sujetos en un mismo momento en el tiempo.

2.4 Participantes

Se seleccionó una muestra dirigida intencional no probabilística, dado que la selección de los participantes se realizó a partir de los convenios específicos y acuerdos que el Centro de Investigación en Procesos Cognitivos, Metodología y Educación mantiene con algunas escuelas privadas y municipales para acceder a sus alumnos y transferir los resultados de las investigaciones. La muestra inicial estuvo compuesta por 321 niños de edades comprendidas entre los 9 y 12 años, que cursaban 4to, 5to y 6to año de la Educación Primaria Básica y 1er año de la Educación Secundaria, pertenecientes a dos escuelas de gestión privada de las ciudades de Mar del Plata y Miramar.

Posteriormente a la tarea de gestión de los datos, que incluyó la depuración de la muestra y la eliminación de aquellos casos que se consideraron atípicos en al menos una de las variables evaluadas, la muestra final quedó conformada por 315 niños.

La muestra definitiva se conformó con 165 niñas (52,4%) y 150 niños (47,6%) con un promedio de edad de 11,06 años para toda la muestra (DE=1,35). Específicamente, se evaluaron 83 niños pertenecientes a 4to año (M=9,48 años de edad; DE=1,12); 75 pertenecientes a 5to año (M=10,60; DE=0,36); 62 pertenecientes a 6to año (M=11,43; DE=0,29) de Educación Primaria y 95 niños pertenecientes a 1er año (M=12,55; DE=0,38) de la Educación Secundaria.

Se envió a los cuidadores de los niños participantes una encuesta semi-estructurada para recabar datos del nivel educativo y ocupacional de la familia (se describe la encuesta en el apartado de instrumentos). De los 315 niños evaluados, 289 cuidadores completaron la encuesta. En el 74% de los casos fue respondida por la madre del niño, en el 14,6% por el padre y en el resto de los casos por otros familiares (e.g. padrastro, abuela, abuelo).

Los datos indicaron que el 89,08% de los padres contaba con Educación Secundaria y Universitaria. En la Figura 5 se presenta dicha distribución en la composición de la muestra general.

En cuanto al nivel ocupacional, en su mayoría los padres se desempeñaban como empleados administrativos y técnicos o semiprofesionales (56,09%). Para su clasificación se utilizó la Escala de Grupos Ocupacionales de Argentina EGO 70 de Sautú de 1989 (Figura 6).

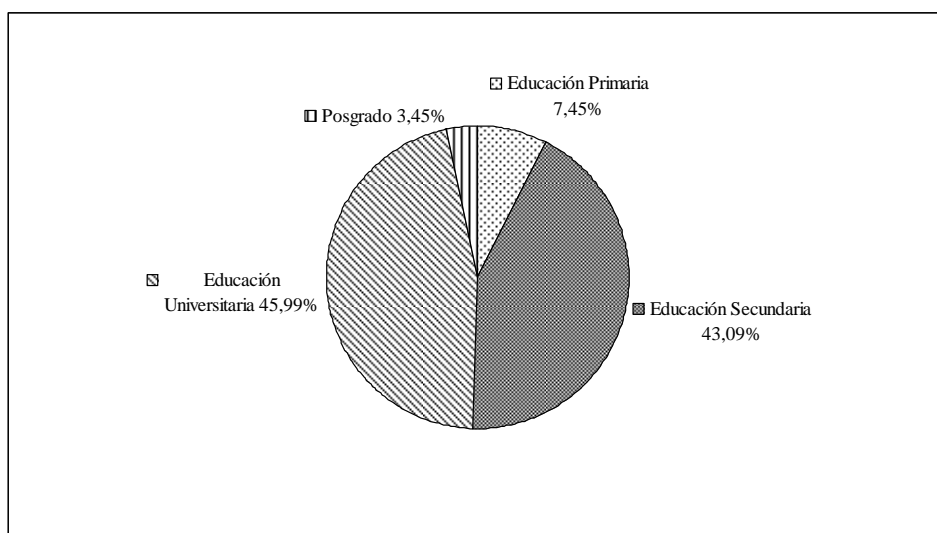


Figura 5. Distribución del nivel educativo de los padres de los niños.

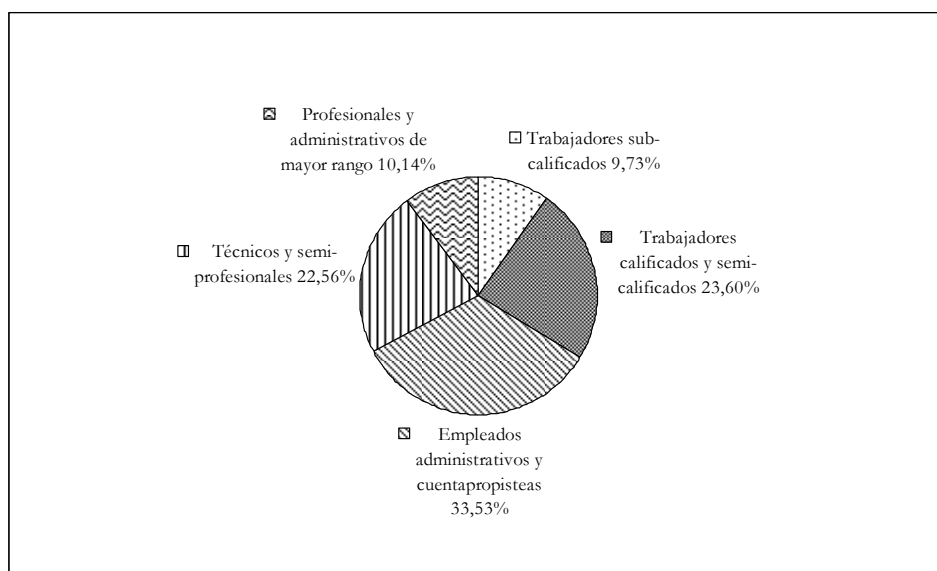


Figura 6. Distribución del tipo de ocupación de los padres de los niños.

Adicionalmente, con el objetivo de controlar variables relativas a problemas comportamentales de los niños se exploró la presencia de conductas de Agresión Física y Verbal, Negativismo, Transgresión, Impulsividad, Hiperactividad, Dificultades de Concentración, Inhibición y Retraimiento y Quejas Somáticas, mediante cuestionarios a los docentes de cada año escolar (se describe el cuestionario en el apartado de instrumentos). Se

presentan las puntuaciones mínimas y máximas, la media y el desvío estándar de cada subescala, en cada año escolar en la Tabla 3.

Tabla 3

Estadísticos Descriptivos de las Dimensiones de Conductas Problema

| | 4to Año | | | | 5to Año | | | | 6to Año | | | | 1er Año (Ed. Secundaria) | | | |
|------|---------|-----|------|------|---------|-----|------|------|---------|-----|------|------|--------------------------|-----|------|------|
| | Mín | Máx | M | DS | Mín | Máx | M | DS | Mín | Máx | M | DS | Mín | Máx | M | DS |
| AFV | 0 | 13 | 3,21 | 3,78 | 0 | 13 | 3,33 | 3,43 | 0 | 7 | 2,03 | 2,34 | 0 | 12 | 2,86 | 2,87 |
| Neg | 0 | 5 | 1,53 | 1,61 | 0 | 5 | 1,54 | 1,50 | 0 | 5 | ,95 | 1,32 | 0 | 6 | 1,58 | 1,42 |
| Tran | 0 | 6 | 1,59 | 1,57 | 0 | 6 | 1,46 | 1,46 | 0 | 4 | 1,29 | 1,48 | 0 | 6 | 1,44 | 1,38 |
| Imp | 0 | 6 | 1,22 | 1,69 | 0 | 6 | 1,62 | 1,54 | 0 | 4 | ,88 | 1,05 | 0 | 6 | 1,45 | 1,47 |
| Hip | 0 | 6 | 1,40 | 2,14 | 0 | 6 | 1,38 | 1,74 | 0 | 6 | ,72 | 1,25 | 0 | 6 | ,93 | 1,43 |
| Dif | 0 | 4 | ,87 | 1,16 | 0 | 4 | 1,14 | 1,19 | 0 | 3 | ,88 | ,81 | 0 | 4 | 1,22 | 1,12 |
| Inh | 0 | 11 | 3,51 | 2,36 | 0 | 12 | 4,54 | 2,79 | 0 | 8 | 3,85 | 1,66 | 1 | 10 | 4,95 | 2,06 |
| Q.S. | 0 | 6 | ,96 | 1,37 | 0 | 6 | ,84 | 1,30 | 0 | 4 | 1,30 | 1,15 | 0 | 4 | ,89 | 1,09 |

Nota: AFV. = Agresión Física y Verbal; Neg. = Negativismo; Tran. = Transgresión; Imp. = Impulsividad; Hip. = Hiperactividad; Dif. = Dificultades de Concentración; Inh. = Inhibición y Retraimiento; Q.S.= Quejas Somáticas.

En aquellos niños cuyas puntuaciones en las dimensiones de conductas problema se alejaran sustancialmente de la media de su grupo de referencia se decidió explorar el comportamiento de las variables de rasgos de personalidad, estrategias cognitivas de regulación emocional, ansiedad rasgo, depresión y felicidad. En términos generales, se considera que una distancia de tres desviaciones estándar (3DE) o más respecto de la media permite identificar un caso como caso atípico (Kline, 2005). Se observó que seis casos presentaron valores por sobre 3DE en alguna de las siguientes subescalas: Transgresión (un caso, que también puntuó de forma elevada en Hiperactividad), Hiperactividad (tres casos, uno de los cuales fue el que presentó valores altos en Transgresión) y Quejas Somáticas (dos casos). Se analizó si estos casos presentaban a su vez puntuaciones con más de 3DE respecto de la media en el resto de las variables evaluadas en este estudio. Ninguno de estos casos presentó puntuaciones con más de 3DE respecto de la media en el resto de las variables y se decidió mantenerlos dentro de la muestra definitiva.

2.5 Instrumentos de Recolección de Datos:

Se presenta una copia de cada uno de los instrumentos utilizados en los Anexos.

2.5.1 Encuesta semi-estructurada para recabar datos socioeducativos de las familias de los niños: Se construyó una encuesta semi-estructurada que se envió a los familiares de los niños a través del cuaderno de comunicaciones. En ella se les solicitó que indicaran qué integrante/s del grupo familiar estaba/n a cargo de la manutención del niño participante de la investigación. También se les solicitó que indicaran el máximo nivel educativo alcanzado y el tipo de ocupación que desempeñaban. Para clasificar el nivel educativo se utilizó una escala de siete puntos recomendada por Pascual, Galperín y Bornstein (1993) que toma como referencia las características del sistema educativo argentino (1=Educación Primaria incompleta; 2=Educación Primaria completa; 3=Educación Secundaria incompleta; 4=Educación Secundaria completa; 5=Educación Universitaria incompleta; 6=Educación Universitaria completa y 7=Educación de Posgrado completa o incompleta); esta clasificación luego se redujo a cuatro niveles para facilitar la descripción de la muestra dadas las categorías predominantes (Educación Primaria, Secundaria, Universitaria y de Posgrado).

El tipo de ocupación se clasificó de acuerdo a la Escala de Grupos Ocupacionales elaborada para la sociedad argentina por Sautú (1989) que consiste en nueve puntos, donde las puntuaciones más altas corresponden a las ocupaciones de mayor prestigio. Para facilitar esta tarea se unieron algunas categorías de ocupaciones que compartían características similares (1 y 2 quedaron juntas, 3 y 4 igual, 5 permaneció exclusiva, 6 y 7 se unieron y 8 y 9 también) lo que finalmente estableció cinco grupos (1=Trabajadores sub-calificados; 2=Trabajadores calificados y semi-calificados; 3=Empleados administrativos y cuentapropistas; 4=Técnicos y semi-profesionales y 5=Profesionales y administrativos de mayor rango).

2.5.2 Guía de Observación Comportamental para evaluar la presencia de conductas problema: Se solicitó a los docentes de los niños que completaran una versión abreviada de la Guía de Observación Comportamental para Niños de Isón y Fachinelli (1993) que indaga la presencia de diferentes conductas problema. Se solicitó a los docentes de cada año escolar que completaran una guía por alumno participante en nuestro estudio, indicando la opción que mejor describe la conducta en el niño en términos de frecuencia: “Nunca”, “A veces” o “A menudo”, y debe completarse solo para aquellas conductas del niño cuya finalidad no es defenderse a si mismo o defender a otros. Las sub-escalas o conductas problema son las siguientes –entre paréntesis se informa el valor del coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach obtenido en nuestra muestra-:

- Agresión física y verbal: se refiere a conductas motoras y verbales dirigidas a otras personas. Incluye empujar, gritar, insultar, reprochar, iniciar peleas y hacer deliberadamente cosas que molestan a los demás. Esta sub-escala se compone de ítems como: “Empuja a sus compañeros” o “Hace deliberadamente cosas que molestan a los demás” ($\alpha=.90$).

- Negativismo: comprende conductas que implican hacer deliberadamente lo contrario a lo que se le ordena/pide. Ejemplos de ítems que evalúan estas conductas: “Hace lo contrario a lo que se le indica” o “Discute, rechaza o se resiste a las indicaciones que le dan los adultos” ($\alpha=.77$).

- Transgresión: refiere a conductas en las que se vulneran los derechos de los demás o las normas sociales apropiadas a la edad. Ejemplos de ítems que conforman esta sub-escala: “Dice mentiras serias y repetidas dentro de la escuela” o “Miente como forma de eludir la responsabilidad” ($\alpha=.62$).

- Impulsividad: incluye conductas que implican una falta de capacidad para inhibir un comportamiento cuando es necesario. Ejemplos de ítems de estas conductas son: “Irrumpe y

desorganiza las actividades de otros niños/as” o “Toma decisiones repentinas sin pensar en las consecuencias” ($\alpha=.72$).

- Hiperactividad: son conductas motoras y/o verbales de tasa elevada que aparecen sin un aparente control de estímulos y que por mantenerse durante un largo período difícilmente puedan ser ignoradas por otras personas. Ejemplos de ítems que componen esta sub-escala: “Se mueve constantemente de un lugar a otro caminando o corriendo sin motivo para hacerlo” o “Tiene dificultades para permanecer sentado/a cuando la situación lo requiere” ($\alpha=.88$). Estas conductas se puntúan siempre que el niño las realice “sin un motivo que lo justifique”.

- Dificultades de concentración: se trata de la dificultad que presenta el niño para mantener focalizada su atención durante períodos cortos de tiempo. Por ejemplo: “Tiene dificultades para concentrarse en las tareas escolares” o “Le resulta difícil concentrarse en los juegos” ($\alpha=.69$).

- Inhibición y Retraimiento: incluye todas aquellas conductas en las que se observan dificultades del niño en su relación con terceros y también conductas de subestimación de su propia persona o de sus logros. Ejemplos de ítems que componen esta sub-escala son: “Se inhibe frente a extraños” o “Duda de sus realizaciones y se desvaloriza” ($\alpha=.63$).

- Quejas Somáticas: se refiere a conductas de protesta o manifestaciones de malestar físico. Por ejemplo: “Se queja de dolores de estómago” o “Se queja de dolores de cabeza” ($\alpha=.60$). Esta sub-escala no forma parte de la versión original de Isón y Fachinelli (1993), pero se incluyó por considerarla un buen indicador de problemas internalizantes (López Soler, Alcántara, Fernández, Castro, & López Pinta, 2010).

2.5.3 Rasgos de personalidad: Para la evaluación de los rasgos de personalidad se utilizó el Cuestionario Argentino de Personalidad Infantil CAPI de Lemos (2006). Este

instrumento fue construido para evaluar los rasgos de personalidad en niños y está basado en el modelo del NEOPI-R de Costa y McCrae (Costa & McCrae, 1980; McCrae & Costa, 1991; McCrae et al., 2004; McCrae et al., 2005; Costa, McCrae, & Martin., 2008) que operacionaliza el modelo de personalidad de los Cinco Grandes. El CAPI se compone de 46 ítems con respuestas en formato escala tipo Lickert de tres opciones posibles: “Sí”, “A veces” o “No”, y mide los cinco factores de personalidad. Los cuatro primeros son los que se tomaron en cuenta para nuestro estudio -se aclara el valor de α obtenido en nuestra muestra definitiva-:

- Extraversión: se refiere a la cantidad e intensidad de las interacciones interpersonales. Se compone de las facetas Sentimiento Gregario y Emociones Positivas que se refieren a la preferencia por la compañía, la interacción social y la experiencia frecuente de emociones positivas como la alegría, y de la faceta Confianza que implica la tendencia a atribuir intenciones buenas a los demás. Los niños con elevadas puntuaciones en este factor se caracterizan por ser enérgicos, socialmente activos, con preferencia por la compañía de otros, con fuerte experiencia de emociones positivas, buen humor, optimistas, con creencias positivas en relación a los demás como personas sinceras, honestas y/o poseen buenas intenciones. Por el contrario, los niños con bajas puntuaciones en este factor tenderían a ser más sumisos, menos sociables, con preferencia por la soledad, más evitativos, negativos, escépticos, con creencias negativas sobre los demás como peligrosos, deshonestos y/o no confiables. Ejemplos de ítems de este factor son: “Me gusta estar entre muchas personas”; “Me gusta charlar con los demás” ($\alpha=.53$).

- Neuroticismo: se refiere al ajuste emocional, se compone de las facetas Preocupación o Ansiedad, Autocrítica -entendida como la tendencia a experimentar vergüenza, sentimientos de inferioridad y sensibilidad al ridículo-, Vulnerabilidad -asociada a la labilidad emocional y a la dificultad para afrontar estímulos negativos- y Competencia -tendencia a

experimentar sentimientos de falta de capacidad, efectividad, baja autoestima-. Los niños con puntajes altos en este factor se caracterizan por mayor malestar psicológico, dificultades para tolerar la frustración, montos elevados de ansiedad, irritabilidad, impulsividad, vulnerabilidad, tensión, nerviosismo, preocupación y miedo, mayor exigencia consigo mismos, tendencia a inhibirse frente a terceros, a experimentar incomodidad en situaciones sociales y a presentar opiniones pobres respecto de sus habilidades y dificultades para hacer frente a las demandas del entorno, generalmente percibidas como excesivas. Por el contrario, los niños con bajos puntajes en este factor serán más tranquilos, controlados -tanto en el aspecto emocional como comportamental-, tendrán humor más estable, serán más pacientes, más conformes consigo mismos, más calmos, relajados, con mayor estabilidad emocional, y autonomía. Ejemplos de ítems que componen este factor son: “Me pongo muy nervioso si la maestra me hace pasar al frente”; “Me quedo mal si pienso que hice una tontería” ($\alpha=.75$).

- Conciencia: se refiere al grado de organización, perseverancia, persistencia, orden y responsabilidad. Se compone de las facetas Orden -asociada a la pulcritud y al orden-, Organización -tendencia a tener control sobre las propias actividades- y Responsabilidad -referida a la capacidad de realizar acciones dirigidas a cumplir metas-. Los niños que puntúan alto en este factor se caracterizan por ser más cumplidores con sus tareas y obligaciones y por realizar mayores esfuerzos para lograr sus objetivos. Por el contrario, puntuaciones bajas en este factor indicarán menor interés por el orden y la prolijidad y más olvidos o distracciones en la organización de las actividades. Ejemplos de ítems que componen este factor son: “Cuando tengo una prueba estudio aunque no pueda salir con mis amigos”, “Aunque me pierda de juntarme con mis amigos, hago lo que tengo que hacer” ($\alpha=.55$).

- Apertura a la Experiencia: hace referencia a la búsqueda e interés por nuevas experiencias, lo desconocido y la exploración. Incluye las facetas de Acción -entendida como el interés por nuevas actividades- e Innovación -en el sentido de interés por nuevas ideas-.

Los niños con puntajes elevados en este factor se caracterizan por ser curiosos, con aprecio por nuevas ideas, actividades y lugares. Por el contrario, los niños con bajos puntajes preferirán la rutina y las situaciones familiares. Por ejemplo: “Me gusta salir de viaje”; “Me gusta aprender cosas nuevas” ($\alpha=.65$).

- Agradabilidad o Mesura: este factor se refiere a la adaptabilidad. Se compone de las facetas Adaptabilidad -referida a la franqueza con los demás, sinceridad y perdón-, Búsqueda de Excitación -entendida como la inclinación al estímulo de nuevas sensaciones, correlaciona negativamente con el factor- y Actividad -referida a la necesidad de estar ocupado, gastando energía física, también correlaciona negativamente con el factor-. Los niños con altas puntuaciones se caracterizan por ser más adaptados desde el punto de vista social, más cooperativos, respetuosos y honestos. Por el contrario, los niños con bajas puntuaciones en este factor tenderán a una mayor inquietud motora, hostilidad y enfado en el trato con los demás. Ejemplos de ítems de este factor son: “Si alguien me pelea, yo siempre le contesto” (en sentido negativo), “Puedo mentir sin ningún problema cuando necesito hacerlo” (en sentido negativo) ($\alpha=.75$).

Los análisis factoriales del instrumento realizados por propia autora (Lemos, 2001, 2003, 2004, 2006) indicaron una estructura conformada por los cinco grandes factores propuestos por Costa y McCrae (1992) que explicaron el 55% de la varianza. Los coeficientes de fiabilidad fueron desde .37 hasta .71. Los resultados psicométricos básicos de los ítems y dimensiones resultantes fueron satisfactorios.

Si bien se dispone de otros instrumentos para evaluar la personalidad infantil desde el enfoque de los Cinco Grandes (e.g. Inventario de Personalidad Jerárquico para Niños HiPiC de Mervielde y De Fruyt, 2002; Cuestionario de los Cinco Grandes para Niños BFQ-C de Barbaranelli, Caprara y Rabasca, 1998 traducido y adaptado para población española por Del Barrio, Carrasco y Rodríguez, 2001 que posee adecuadas propiedades psicométricas en

adolescentes argentinos según el estudio de Cupani y Ruarte, 2008), por las características de nuestra muestra que incluyó niños de entre 9 y 12 años de edad consideramos más apropiado utilizar el Cuestionario Argentino de Personalidad Infantil. Otra de las razones para su elección como técnica en este estudio ha sido su procedencia nacional, atendiendo a las observaciones sobre la sensibilidad de las pruebas verbales a los cambios culturales, a su utilización fuera del contexto en el que han sido diseñadas y validadas y a las limitaciones sobre la generalización del contenido psicológico de una dimensión o rasgo a un universo de sujetos distinto -incluso pertenecientes a otros países o culturas- de aquel para el que se construyó el instrumento (Matesanz, 1997; Richaud de Minzi, Lemos & Oros, 2003). Esto es especialmente relevante en aquellas pruebas con un enfoque basado en las descripciones verbales que hacen los niños de sí mismos, teniendo en cuenta que poseen un lenguaje y una comprensión de términos menos desarrollada que la del adulto (Lemos, 2003). Además puede ser contestado por el propio niño, lo que se ha considerado valioso para la investigación científica, especialmente en relación a los estados emocionales internos (Flanery, 1990; Rydell, Thorell, & Bohlin, 2007). Finalmente, es un instrumento que ha sido utilizado en otros estudios e investigaciones con niños argentinos (e.g. Mesurado & Richaud de Minzi, 2013).

2.5.4 Estrategias cognitivas de regulación emocional: Para la evaluación de las estrategias se utilizó el Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional para Niños CERQ-k -por sus siglas en inglés- de Garnefski et al.(2007). Este instrumento consta de 36 ítems con opciones de respuesta en formato tipo Lickert desde uno (Nunca) hasta cinco (Siempre) e indaga nueve estrategias cognitivas de regulación emocional. A continuación se describe cada una de ellas, las cinco primeras son las que se han tomado en este trabajo -se aclara el valor de α obtenido en nuestra muestra definitiva-:

- Refocalización positiva: se refiere a focalizar la atención en pensamientos positivos o agradables en lugar de pensar en el evento, por ejemplo: “Pienso en cosas más lindas”, “Pienso en cosas lindas que también me han pasado” ($\alpha=.74$).

- Reevaluación Positiva: implica asignar un significado positivo a los eventos experimentados, por ejemplo: “Pienso que lo que pasó también tiene sus cosas buenas”, “Pienso que puedo aprender algo de lo que me pasó” ($\alpha=.57$).

- Rumiación: alude a pensar en los sentimientos y pensamientos asociados con lo negativo del evento, por ejemplo: “Estoy todo el tiempo tratando de entender por qué me siento así”, “Pienso bastante en cómo me siento con lo que pasó” ($\alpha=.65$).

- Autoculpabilización: se refiere a autoculparse por el evento, por ejemplo: “Pienso que toda la culpa es mía”, “Pienso que soy el responsable de lo que pasó, que yo lo provoqué” ($\alpha=.69$).

- Catastrofización: implica enfatizar explícitamente la gravedad de lo ocurrido. Por ejemplo: “Una y otra vez pienso en lo grave que es todo esto”, “Me quedo pensando en lo grave que fue la situación” ($\alpha=.63$).

- Aceptación: aceptar lo que ha pasado, puede incluir resignación. Ejemplos: “Pienso que lo que pasó pasó, y ya no hay nada que pueda hacer”, “Creo que tengo que aceptar lo que pasó” ($\alpha=.53$).

- Planeamiento: supone pensar en los pasos necesarios para hacer frente al evento. Por ejemplo: “Pienso qué cosa me convendría hacer a partir de ahora”, “Pienso en cómo puedo cambiar la situación” ($\alpha=.58$).

- Toma de Perspectiva: implica quitarle seriedad al evento o relativizar su importancia en comparación con otras situaciones. Por ejemplo: “Pienso que no es tan grave, podría haber sido mucho peor”, “Pienso que hay cosas peores en el mundo” ($\alpha=.65$).

- Culpar a otros: se trata de culpabilizar a los demás por la experiencia del evento. Por ejemplo: “Pienso que lo que pasó es por culpa de los demás”, “Pienso que los demás son los culpables” ($\alpha=.80$).

La versión original de Garnefski et al. (2007) fue aplicada a una muestra de 717 niños de 9 a 11 años de edad. El estudio de las propiedades psicométricas de esta versión mostró la existencia de nueve factores que explicaron el 57,6% de la varianza. Los coeficientes de fiabilidad fueron desde .67 hasta .79. Los análisis de regresión realizados para explorar la validez del instrumento, mostraron las relaciones esperadas con depresión, preocupación y temor.

Este cuestionario se tradujo, adaptó y puso a prueba –con autorización de las autoras (N. Garnefski, comunicación personal, Mayo 9, 2009)- antes de ser aplicado a nuestra muestra definitiva. La versión final del instrumento utilizada en esta investigación cuenta con un $\alpha=.81$. Se realizaron traducciones de los ítems del inglés al castellano en una *primera versión* del instrumento (Sánchez & Echeverry, 2004). Se cuidó que la traducción fuera funcional y no tanto literal y se tuvieron en cuenta frases, palabras y expresiones propias de la población estudiada (Hambleton, 2001; Richaud de Minzi, 2005). Los ítems traducidos fueron revisados por expertos en cuanto a su claridad semántica y gramatical, correspondencia con el dominio que se buscaba medir y adecuación al nivel educativo y evolutivo de los participantes a quienes estaba dirigido el instrumento (Tornimbeni, Pérez, Olaz & Fernández, 2004). Se solicitó a psicólogos expertos en la temática y con dominio del idioma inglés que evaluaran y modificaran esta primera versión y esta *segunda versión* se sometió al juicio y revisión de un traductor científico. Se conformó así una *versión preliminar* del instrumento que se testeó en un grupo de niños de 10 años de edad ($n=5$), se realizaron ajustes en función de los resultados y se volvieron a poner a prueba en otro grupo de igual edad ($n=5$). Esta secuencia se repitió varias veces hasta que se logró una *versión de*

prueba que se aplicó en dos muestras piloto; una primera conformada por niños de 10 años de edad de una escuela de gestión privada (n=55) y una segunda conformada por niños de entre 9 y 12 años de edad pertenecientes a una escuela de gestión pública (n=60). Para la primera prueba piloto, se obtuvo un $\alpha=.80$ para la totalidad del instrumento y valores α desde .43 a .80 para las sub-escalas. Para la segunda prueba piloto –en la que se realizaron modificaciones mínimas al cuestionario-, se obtuvo un $\alpha=.85$ para todo el instrumento, y valores desde $\alpha=.49$ a $\alpha=.72$ en las sub-escalas. Finalmente, se hicieron algunas modificaciones mínimas más y quedó constituida la *versión final* que fue la que utilizamos en la muestra definitiva.

2.5.5 Evaluación de la Ansiedad Rasgo: Para evaluar la ansiedad se utilizó el Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado/Rasgo en Niños STAIC -por sus siglas en inglés- de Spielberger (1973) validado y adaptado a población española por Seisdedos Cubero (1998). Este cuestionario contiene dos escalas -se aclara el valor de α obtenido en nuestra muestra definitiva-:

- La escala de Ansiedad Rasgo contiene 20 enunciados con opciones de respuesta en escala tipo Lickert desde uno (Casi Nunca) hasta tres (Casi Siempre), y el niño debe indicar “cómo se siente en general” para cada uno de ellos. Esta escala evalúa diferencias relativamente estables en la propensión a la ansiedad, es decir, diferencias entre los niños en su tendencia a mostrarse ansiosos. Ejemplos de ítems: “Me preocupo demasiado”, “Me preocupan las cosas del colegio”. En general, ante situaciones percibidas como amenazantes, los niños con un rasgo de ansiedad elevado tienden a ser más propensos a responder con elevaciones de la ansiedad estado que los niños con menores puntuaciones en esta escala ($\alpha=.76$).

- La escala de Ansiedad Estado también se compone de 20 ítems que evalúan estados transitorios de ansiedad, es decir, aquellos sentimientos –subjetiva y conscientemente percibidos- de aprensión, tensión y preocupación que fluctúan y varían en intensidad con el tiempo. Presenta opciones de respuesta en escala tipo Lickert desde uno (Nada) hasta tres (Mucho), en los que se le pide al niño que indique “cómo se siente en un momento determinado”. Ejemplos de ítems: “Me siento nervioso”, “Estoy relajado” (invertido) ($\alpha=.72$).

Los análisis de fiabilidad de la adaptación española son consistentes y comparables a los obtenidos en los estudios americanos de la versión original del instrumento (Spielberger, 1973). En cuanto a los análisis de validez, se realizaron varios análisis factoriales que arrojaron un factor general que se orienta al “grado de ajuste”. Estos factores generales explicaron entre el 20,6 y 21,1% de la varianza para ansiedad estado y entre un 19,4 y 21,6% para ansiedad rasgo en los distintos grupos.

En nuestro estudio se utilizó solo la Escala de Ansiedad Rasgo, y para su aplicación se introdujeron algunas variaciones en las expresiones de la versión española adecuándola a frases y palabras que fueran más cotidianas y de uso frecuente en nuestra población, tanto en la escala de Ansiedad Estado (por ejemplo, el ítem 2 de la versión española “Me encuentro inquieto” se cambió por “Estoy inquieto”; el ítem 19 de la versión española “Me encuentro contrariado” se cambió por “Estoy molesto”, etc.) como en la escala de Ansiedad Rasgo (por ejemplo, el ítem 3 de la versión española “Me siento desgraciado” se cambió por “Siento que tengo mala suerte”).

2.5.6 Evaluación de la Depresión: Para la evaluación de la sintomatología depresiva se utilizó la Escala de Autoinforme para Sintomatología Depresiva para Niños y Adolescentes DDPCA -por sus siglas en inglés- de Harter y Nowakowski (1987), validado y

adaptado para la Argentina por Richaud de Minzi, Sacchi y Moreno (2001). Incluye 12 ítems con opciones de respuesta en escala tipo Lickert de uno (No me parezco) a tres (Sí, me parezco) que operacionalizan cuatro dimensiones de la depresión -se aclara el valor de α obtenido en nuestra muestra definitiva-:

- Estado de ánimo: se refiere al grado en el cual el niño puede sentirse contento y alegre hasta triste o deprimido. Ejemplos de ítems: “Algunos chicos están tristes la mayor parte del tiempo”; “Algunos chicos casi siempre están contentos” (invertido) ($\alpha=.59$)

- Autovaloración general: se trata del grado en el cual el niño se siente a gusto consigo mismo. Ejemplos de ítems: “A algunos chicos les gustaría ser de otra manera”; “Algunos chicos se aceptan como son” (invertido) ($\alpha=.50$)

- Energía o interés: hace referencia al grado en el cual el niño se siente con energía, interés y atento. Ejemplos de ítems: “A algunos chicos les falta energía para hacer sus tareas”; “Algunos chicos se sienten cansados la mayor parte del día” ($\alpha=.76$).

- Autoculpabilización: alude al grado en el cual el niño se atribuye la culpa por las cosas o situaciones que salen mal. Ejemplos: “Algunos chicos se echan la culpa cuando las cosas salen mal”; “Algunos chicos se culpan a sí mismos cuando tienen problemas” ($\alpha=.59$).

La consistencia interna de la versión original del instrumento en distintas muestras fue aceptable (Estado de ánimo desde .84 a .88, Autovaloración desde .81 a .84, Energía o interés desde .72 a .87, Autoculpabilización de .76 a .84) (Harter & Nowakowski, 1987; Van Den Bergh, & Marcoen, 1999; Eapen, Naqvi, & Al-Dhaheri, 2000). Richaud de Minzi et al. (2001) realizaron la traducción y adaptación de este instrumento a nuestro contexto en una muestra de niños argentinos; el análisis factorial exploratorio del mismo permitió observar las cuatro dimensiones propuestas por Harter y Nowakowski (1987) y los alphas de Cronbach presentaron valores adecuados (Estado de ánimo .77, Autovaloración .71, Energía o interés .75 y Autoculpabilización .76).

Si bien existen varios instrumentos para la evaluación de la sintomatología depresiva en población infantil (e.g. Cuestionario de Depresión Infantil CDI de Kovacs, 1985, 1992, adaptado en población española por del Barrio y Carrasco, 2004; Escala de Depresión Infantil CDS de Lang y Tisher, 1978, 2004, adaptado a población española por Seisdedos Cuberos, 2003), en esta investigación hemos utilizado la escala de Harter y Nowakowski por contar con su adaptación argentina. Este instrumento ha sido utilizado en otras investigaciones sobre depresión infantil con población argentina (e.g. Richaud de Minzi, 2006, 2009).

En el índice general de depresión utilizado en nuestro estudio se sumaron los valores obtenidos en las dimensiones de Estado de ánimo, Autovaloración y Energía o interés ($\alpha=.64$). No se incluyeron los valores de Autoculpabilización dado que esta última dimensión es considerada en sí misma una estrategia cognitiva de regulación emocional.

2.5.7 Evaluación de la Felicidad: Para su evaluación se utilizó la subescala de Felicidad y Satisfacción de la Escala de Autoconcepto Infantil Piers-Harris 2 de Piers y Herzberg (2002). Esta escala es una modificación de la original Escala de Autoconcepto para Niños Piers-Harris (Piers & Harris, 1984) y proporciona una medida multidimensional del autoconcepto infantil. Se compone de 60 ítems con dos opciones de respuesta (SI/NO) que indagan una representación global del sí mismo así y seis dimensiones constitutivas del autoconcepto infantil entre las que se cuentan la felicidad.

La subescala de Felicidad y Satisfacción se compone de 10 ítems que exploran los sentimientos de felicidad y satisfacción con la vida y la evaluación más o menos positiva que el niño hace de sí mismo y de sus circunstancias de vida. Puntuaciones altas en esta subescala describen niños con una evaluación positiva de sí mismos y de la vida con un sentido general de bienestar; estos niños suelen sentirse satisfechos, con buena suerte, alegres y contentos. Puntuaciones bajas en esta subescala y se han asociado con depresión, ansiedad, trastornos de

la alimentación, abuso de sustancias entre otros síndromes y caracterizan a niños que informan descontento e insatisfacción con la vida y consigo mismos. Ejemplos de ítems de esta subescala son: “Soy una persona feliz”; “Tengo buena suerte.” El análisis de fiabilidad posee un $\alpha=.65$.

Los análisis de validez de la escala original indican la conformación de las seis dimensiones propuestas por el instrumento y las correlaciones con medidas de enojo, actitudes agresivas y síntomas psicológicos con las que se esperaban asociaciones negativas mostraron una validez convergente adecuada. La consistencia interna de la versión original de la escala total es de .96 y de la subescala de Felicidad y Satisfacción es en promedio de .80 tomando como referencia las muestras con edades similares a la nuestra (Piers & Herzberg, 2002).

Esta subescala ha sido considerada una medida adecuada de felicidad para niños (Holder, 2012; Holder & Callaway, 2010; Huebner, 1994), es una de las subescalas más frecuentemente utilizadas y recomendadas para niños con edades similares a las de nuestro estudio (Holder & Cooleman, 2007; Marsh & Holmes, 1990) y ha sido utilizada en diferentes investigaciones (e.g. Holder & Cooleman, 2008; O'Rourke & Cooper, 2010; Wood, Harrington, & Moore, 1996; Young & Bradley, 1998).

Este instrumento se ha desarrollado tanto en inglés como en español por lo que las variaciones que se introdujeron a los ítems resultaron mínimas y consistieron en modificar frases o expresiones por algunas más características de nuestro contexto. Por ejemplo, el ítem 18 “Hago buen trabajo en la escuela” se cambió por “Trabajo bien en la escuela”; el ítem 24 “Puedo dar un buen informe delante de la clase” se cambió por “Puedo dar bien una lección frente a la clase”, el ítem 33 “Tengo el pelo bonito” se cambió por “Tengo lindo pelo”, etc. El análisis de fiabilidad de la escala de Autoconcepto Total en nuestro estudio mostró un valor de .86.

El Piers-Harris 2 permite analizar tres indicadores para determinar la validez de las respuestas ofrecidas por el niño -la Tendencia a la Exageración, el Índice de Respuesta Inconsistente (INC) y el Índice de Sesgo de Respuesta (RES)- que se conforman con las respuestas dadas a la mayoría de los ítems del cuestionario, por lo que se optó por administrar la Escala de Autoconcepto de manera completa.

La Tendencia a la Exageración se refiere al intento más o menos deliberado de distorsionar las respuestas dadas en orden a producir determinado efecto. La exageración positiva se refiere a la tendencia a distorsionar las respuestas en un sentido deseable y la exageración negativa es una inclinación a presentarse a sí mismo en un sentido desfavorable. Según sugieren los autores del instrumento, la distorsión positiva no debe interpretarse necesariamente como problemática, ya que el deseo de lucir bien y decir cosas positivas sobre uno mismo es común y relativamente frecuente en los niños, especialmente entre los más pequeños. Puede tomarse como indicador de distorsión positiva una puntuación bruta de 57 o más en la escala de Autoconcepto Total. En nuestra muestra, se observaron puntuaciones brutas de 57 o más en esta subescala en cinco niños.

El Índice de Respuesta Inconsistente (INC) permite determinar respuestas por azar. Ciertas combinaciones de respuestas a los ítems son infrecuentes y/o lógicamente inconsistentes, por ejemplo, responder SÍ al ítem 5 “Soy inteligente” y SÍ al ítem 43 “Soy tonto para la mayoría de las cosas”. La presencia de muchas de estas respuestas inconsistentes puede indicar que el niño ha respondido al azar e impactar en la validez de las subescalas. Para conformar el Índice de Respuesta Inconsistente (INC) se toman en cuenta 15 pares de respuestas cuya especial combinación de SÍ y/o NO es ilógica. Si la combinación resulta inconsistente se otorga un punto y si no lo es se otorga un cero. Luego se suman estas puntuaciones y se determina el puntaje en el INC. En general, una puntuación bruta de cuatro o más en este índice puede sugerir que el niño ha respondido por azar al menos en algunos

ítems del cuestionario. En nuestra muestra, se observaron puntuaciones brutas de cuatro o más en esta subescala en siete niños.

El Índice de Sesgo de Respuesta (RES) permite identificar la tendencia del niño a responder por SÍ o por NO independientemente del contenido del ítem, es decir, la tendencia a estar de acuerdo o en desacuerdo con los ítems más allá del contenido. Un sesgo de respuesta positivo es la inclinación del niño a responder SÍ a la mayoría de los ítems y el sesgo de respuesta negativo, la tendencia a responder con un NO. Puntuaciones altas en RES indican una tendencia hacia un sesgo de respuesta positivo y un índice bajo indicaría una tendencia hacia un sesgo de respuesta negativo. Los sesgos de respuesta moderados en cualquier dirección no implican necesariamente un problema para la interpretación del Piers-Harris 2, por el contrario, un sesgo elevado puede comprometer la validez de las respuestas en las diferentes subescalas. Para calcular el Índice de Sesgo de Respuesta (RES) se suma la cantidad de veces que el niño marcó una respuesta de SÍ. En general, una puntuación en el RES de 40 o más o de 18 o menos puede ser problemática. En nuestra muestra, se observaron puntuaciones brutas de 40 o más en el RES en 12 niños y de 18 o menos en tres niños.

Los autores del instrumento recomiendan que no se debe concluir que un protocolo es inválido exclusivamente sobre la base de puntuaciones elevadas en el RES o en el INC. En nuestro estudio analizamos entonces si los casos con puntuaciones problemáticas en la tendencia a la exageración, en el INC o en el RES presentaban estas puntuaciones en uno de estos indicadores, en dos de ellos o en los tres juntos y se decidió aplicar el criterio de eliminar el caso solo cuando las puntuaciones problemáticas se presentaran simultáneamente en los tres indicadores. Dos casos presentaron puntuaciones problemáticas en dos indicadores y ninguno presentó puntuaciones problemáticas en los tres indicadores de validez a la vez.

2.6 Procedimiento para la Recolección de los Datos y Aspectos Éticos: En primer lugar, se realizó una reunión con los directivos de las escuelas para presentar la propuesta y explicitar la naturaleza y el alcance del proyecto de investigación. Se les entregó una copia de los objetivos del proyecto y se explicaron las características de la investigación. Una vez que los directivos dieron su autorización, se solicitó el consentimiento informado de los padres o cuidadores de los niños a través de una nota en la que se informó sobre el objetivo y finalidad de la investigación, el procedimiento general, la duración estimada, la utilización de los resultados y una descripción breve de los instrumentos. Se aclaró en esta nota que la participación era voluntaria y anónima. Se recolectaron los permisos de cada cuidador por escrito antes de dar inicio a la colecta de datos. Finalmente, se informó a los niños del propósito del estudio y se evaluó solo a aquellos que además del permiso de sus cuidadores dieron su asentimiento en forma oral para participar. Fueron entrevistados en horario escolar, en pequeños grupos de no más de cinco niños por vez, en una sala que la escuela destinó para tal fin. Se optó por entrevistar a los niños en pequeños grupos y no realizar una administración general a todo el curso escolar en un mismo momento, respetando que algunos padres no dieron su consentimiento para la participación de su hijo/a, que algunos niños no quisieron participar, que en su mayoría los niños no estaban familiarizados con el procedimiento de responder cuestionarios e intentando reducir los distractores en las condiciones habituales de clase. En este sentido, la administración en pequeños grupos permitió asegurar una mejor comprensión del contenido de los ítems -sobre todo en los grupos de niños 9 y 10 años de edad- y supervisar más de cerca que no quedaran ítems sin responder o que se dieran dos o más respuestas por ítem. Al comenzar la administración, se planteaba una consigna y explicación general y luego se procedía a la administración de los cuestionarios. Este procedimiento se completó en dos encuentros de entre 35 y 40 minutos cada uno con un lapso no mayor a una semana entre ellos. La encuesta para recabar datos

socioeducativos de las familias se envió a través del cuaderno de comunicaciones y la guía de observación comportamental se entregó a los docentes y luego se retiró por la secretaría de ambos colegios.

2.6 Plan de Análisis de los Datos: Se utilizaron técnicas de estadística descriptiva e inferencial. Para realizar los modelos mediacionales se recomienda la utilización de programas de modelos de ecuaciones estructurales, debido a que permiten estimar modelos más complejos con mayor número de variables, y a que proporcionan intervalos de confianza mediante el método de remuestreo *bootstrap* para el cálculo de la significatividad estadística de los efectos (Warner, 2013). Considerando esto, se utilizaron ecuaciones estructurales (SEM por sus siglas en inglés) en su forma de modelos híbridos (combinación de modelos de medida con modelo de senderos o “path”), y se estimaron los efectos indirectos y directos para poder determinar si se trataba de efectos de mediación total o parcial (Warner, 2013). Para el análisis de los datos se utilizó el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales SPSS - por sus siglas en inglés- (v. IBM SPSS Statistics 15) y como programa de modelos de ecuaciones estructurales el software AMOS (Arbuckle & Wothke, 1999) que permite estimar los efectos directos, indirectos y totales (v. IBM SPSS AMOS 19).

Antes de realizar los análisis propiamente dichos se procedió a la preparación de los datos tomando en cuenta las recomendaciones de Kaplan (2000) y Kline (2005) respecto de la exploración de la colinealidad, tratamientos de datos faltantes y análisis de los supuestos de normalidad y casos atípicos. Luego, siguiendo el modelo de aproximación de dos pasos recomendado por Anderson y Gerbing (1998), se analizó el modelo de medida hipotetizado de las variables latentes antes de realizar los modelos mediacionales. Para la estimación de los modelos se utilizó el método de Máxima Verosimilitud que es eficiente y no sesgado cuando se cumplen los supuestos de normalidad multivariada (Cupani, 2012). Para la etapa de diagnóstico de la bondad de ajuste y atendiendo a las recomendaciones sobre la utilización

de diferentes índices para mayor confiabilidad y precisión en las decisiones (Hu & Bentler, 1995), se utilizaron los indicadores y criterios más frecuentes: ji-cuadrado, la razón de Ji-cuadrado sobre los grados de libertad (χ^2/df), el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de bondad de ajuste (GFI), y como medidas de error la raíz media residual estandarizada (SRMR) y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA).

Se considera usualmente que un valor de la razón de ji-cuadrado sobre los grados de libertad inferior a 3 estaría indicando un buen ajuste (Kline, 2011). El ji-cuadrado debe ser no significativo para indicar un buen ajuste (esto implica que la estructura del modelo teórico no es diferente de la indicada por la matriz de datos) pero como este estadístico es sensible al tamaño muestral debe interpretarse con cautela (Kline, 2011). Los valores de CFI y de GFI varían entre 0 y 1; se siguió el criterio de Hu y Bentler (1995) de que valores superiores a 0.90 sugieren un ajuste satisfactorio entre las estructuras teóricas y los datos empíricos, y valores de 0.95 o superiores un ajuste óptimo. En cuanto a las medidas de error de la raíz media residual estandarizada (SRMR) y del error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) se consideran óptimas cuando son inferiores a 0.06 y aceptables cuando son inferiores a 0.08 (Browne & Cudeck, 1993).

Finalmente, se utilizó el método de remuestreo *bootstrap* para evaluar la significación de los efectos mediacionales o indirectos -totales o parciales-, directos y totales (Efron, 1979; MacKinnon, Lockwool & Williams, 2004). Se generaron 1000 muestras seleccionadas al azar del conjunto total de los datos e intervalos de confianza corregidos (CIs) del 95% (Kline, 2011). Si los CIs no incluían el cero y los valores $p < .05$ los efectos se consideraron estadísticamente significativos (Warner, 2013). Para estimar la significación de los efectos indirectos parciales se utilizó la función “Definir estimaciones por el usuario” del menú del programa AMOS.

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

3.1 Preparación de los Datos

Colinealidad: Para explorar la presencia de colinealidad entre las variables se realizaron análisis de regresión lineal entre cada una de las variables y el resto, es decir, tomando cada una como criterio y el resto como predictoras. En ningún caso se observó $R^2 > .90$. Adicionalmente, se exploró el nivel de Tolerancia, es decir, la proporción de varianza estandarizada total única –no explicada por el resto de las variables-. En ningún caso el valor de Tolerancia fue $< .10$. Finalmente se analizó el factor de inflación de la varianza (VIF) y no se observaron valores > 10.0 . Estos datos se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4

Valores de R^2 , Tolerancia y VIF para Explorar Presencia de Colinealidad

| Variable | R^2 | Tolerancia | VIF |
|---------------------------|-------------------------|-------------------|------------|
| Extraversión | .10 | .90 | 1.11 |
| Neuroticismo | .29 | .71 | 1.40 |
| Conciencia | .07 | .93 | 1.07 |
| Apertura a la Experiencia | .06 | .94 | 1.06 |
| Refocalización Positiva | .21 | .79 | 1.26 |
| Reevaluación Positiva | .15 | .85 | 1.17 |
| Rumiación | .33 | .67 | 1.49 |
| Autoculpabilización | .24 | .76 | 1.31 |
| Catastrofización | .38 | .62 | 1.61 |
| Ansiedad Rasgo | .44 | .56 | 1.78 |
| Depresión | .42 | .58 | 1.72 |
| Felicidad | .43 | .57 | 1.75 |

Datos faltantes: se analizó la proporción de datos faltantes en cada una de las variables. Si bien no hubo variables con el 5% o más de sus valores perdidos, se eligió un método de imputación basado en el modelo, debido a que -como recomienda Kline (2005)-, estos métodos asumen que los datos están perdidos por azar y no “completamente” al azar y

utilizan mayor información proveniente de los datos (se estiman medias y varianzas en toda la muestra hasta que se satisface un criterio estadístico). Se utilizó el método Estimación Maximación que está disponible en el módulo de “Análisis de valores perdidos” del SPSS.

Supuestos de normalidad y casos atípicos: Para analizar la normalidad univariada en la muestra se analizaron los valores de asimetría y curtosis de cada variable. Se observaron valores muy satisfactorios en la mayoría de las variables (entre 1 y -1) (George & Mallery, 2011), con excepción de la variable felicidad que presentó una curtosis de 2,377 y una asimetría de 1,428. Esto sugiere que la distribución de valores se aleja de la normalidad. A su vez, se analizó el coeficiente de curtosis multivariante de Mardia (1970) que arrojó un C.R. de 5,1. De acuerdo con Bentler (2005) al ser este valor superior a 5 estaría indicando ausencia de distribución normal.

Se analizó la presencia de casos atípicos univariados, bajo el criterio de puntuaciones de 3,29DE más allá de la media (Tabachnick & Fidell, 2001). Se detectó la presencia de 6 casos con una desviación mayor a 3,29DE respecto de la media en alguna o más de las siguientes variables: Apertura a la Experiencia, ansiedad, depresión y felicidad. Se exploró la presencia de casos atípicos multivariados mediante el método del cuadrado de la distancia de Mahalanobis. Se detectaron dos casos que obtuvieron un valor de significación mayor a 0,001 (los cuales eran también dos casos atípicos univariados).

Al eliminarse estos casos (n=6) se observó que los valores de normalidad mejoraron y los valores de asimetría y curtosis se ubicaron todos entre +1 y -1, y en el caso de la variable felicidad se observó un valor de asimetría de -1,14 y curtosis de 1,09 inferiores a 1.60 que pueden ser considerados como adecuados (George & Mallery, 2011). El coeficiente de Mardia (1970) se redujo a un valor de 4,05 y en el estadístico basado en la distancia de Mahalanobis no se observó ningún caso con valor de $p < .001$.

3.2 Análisis Descriptivos

En la Tabla 5 se presentan la media, desvío estándar, puntuación mínima y máxima y los valores de asimetría y curtosis para cada variable.

Tabla 5

Estadísticos Descriptivos de las variables de Personalidad, Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional, Ansiedad Rasgo, Depresión y Felicidad

| Variable | M | DE | Mín. | Máx. | Asim. | Curt. |
|---------------------------|----------|-----------|-------------|-------------|--------------|--------------|
| Extraversión | 2.41 | .33 | 1.33 | 3.00 | -.25 | -.22 |
| Neuroticismo | 2.17 | .37 | 1.06 | 2.95 | -.38 | -.37 |
| Conciencia | 2.18 | .44 | 1.17 | 3.00 | -.17 | -.78 |
| Apertura a la Experiencia | 2.45 | .31 | 1.50 | 3.00 | -.18 | -.09 |
| Refocalización Positiva | 15.64 | 3.41 | 5.00 | 20.51 | -.64 | -.23 |
| Reevaluación Positiva | 14.74 | 3.17 | 5.00 | 20.00 | -.46 | -.24 |
| Autoculpabilización | 10.61 | 3.51 | 4.00 | 20.00 | .21 | -.28 |
| Catastrofización | 11.60 | 3.46 | 4.00 | 20.00 | .21 | -.22 |
| Rumiación | 13.83 | 3.39 | 4.00 | 20.00 | -.41 | -.14 |
| Ansiedad Rasgo | 37.10 | 6.08 | 21.00 | 54.00 | .06 | -.21 |
| Depresión | 14.55 | 3.24 | 9.00 | 25.00 | .61 | .12 |
| Felicidad | 8.22 | 1.69 | 1.75 | 10.00 | -1.14 | 1.09 |

La Tabla 6 muestra las correlaciones de orden cero entre todas las variables consideradas en el estudio. Los rasgos de personalidad correlacionaron con los indicadores clínicos de ansiedad y depresión y con la felicidad. El Neuroticismo y luego la Extraversión presentaron correlaciones significativas, en tanto en Conciencia y Apertura a la Experiencia las correlaciones fueron menores con los indicadores clínicos y la felicidad. Si bien son relativamente bajas, se observan asociaciones entre los rasgos de personalidad y las estrategias cognitivas de regulación emocional. Particularmente, se observaron asociaciones entre la Extraversión y la refocalización y reevaluación positiva, la catastrofización y la rumiación; entre el Neuroticismo y la autoculpabilización, catastrofización y rumiación; entre el rasgo Conciencia y la refocalización y reevaluación positiva; y entre Apertura a la Experiencia y catastrofización y rumiación.

Finalmente, se observaron relaciones entre todas las estrategias cognitivas de regulación emocional y las variables de ansiedad, depresión y felicidad en los sentidos esperados, es decir, las estrategias adaptativas se asociaron negativamente con las variables de ansiedad y depresión y positivamente con la felicidad; y las estrategias no adaptativas se asociaron positivamente con la ansiedad y depresión y negativamente con la felicidad.

Tabla 6

Correlaciones entre las variables de Personalidad, Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional, Ansiedad Rasgo, Depresión y Felicidad

| | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) |
|---------------------------|-----|-----|--------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|--------|--------|
| Extraversión (1) | .00 | .09 | .01 | .17** | .26** | .02 | .16** | .12* | -.05 | -.12* | .16** |
| Neuroticismo (2) | | .04 | -.23** | .02 | -.06 | .28** | .36** | .31** | .55** | .34** | -.31** |
| Conciencia (3) | | | .026 | .20** | .16** | -.07 | .02 | .09 | -.05 | -.19** | .07 |
| Apertura Experiencia (4) | | | | -.08 | .02 | -.08 | -.16** | -.13* | -.14* | -.09 | -.00 |
| Refocalización Posit. (5) | | | | | .40** | -.05 | .00 | .10 | -.11* | -.27** | .31** |
| Reevaluación Positiva (6) | | | | | | .00 | .02 | .12* | -.14* | -.16** | .18** |
| Autoculpabilización (7) | | | | | | | .41** | .35** | .38** | .29** | -.28** |
| Catastrofización (8) | | | | | | | | .50** | .45** | .32** | -.25** |
| Rumiación (9) | | | | | | | | | .43** | .15** | -.18** |
| Ansiedad Rasgo (10) | | | | | | | | | | .39** | -.46** |
| Depresión (11) | | | | | | | | | | | -.52** |
| Felicidad (12) | | | | | | | | | | | |

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

3.3 Estimación del Modelo de Medida

Se analizó el modelo de medida hipotetizado de las variables latentes antes de realizar los modelos mediacionales propiamente dichos (Figura 7; Tabla 7).

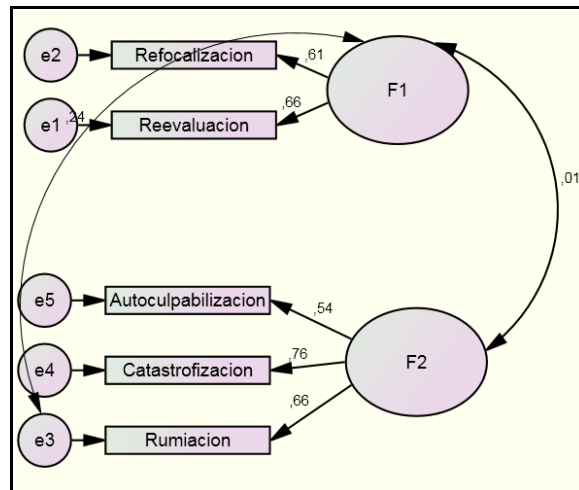


Figura 7. Modelo de medida. F1= estrategias cognitivas de regulación emocional adaptativas; F2= estrategias cognitivas de regulación emocional no adaptativas.

Tabla 7

Indicadores de Ajuste del Modelo de Medida

| Modelo | χ^2 | df | p | CMIN/DF | GFI | CFI | SRMR | RMSEA | 90% CI para RMSEA |
|--------|----------|----|-----|---------|-----|-----|------|-------|-------------------|
| Medida | 1.4 | 3 | .69 | .48 | .99 | .99 | .016 | .00 | .00-.07 |

El modelo de medida presentó un buen ajuste y todas las estrategias cognitivas de regulación emocional presentaron asociaciones con sus respectivos factores latentes.

3.4 Estimación del Modelo de Ansiedad Rasgo

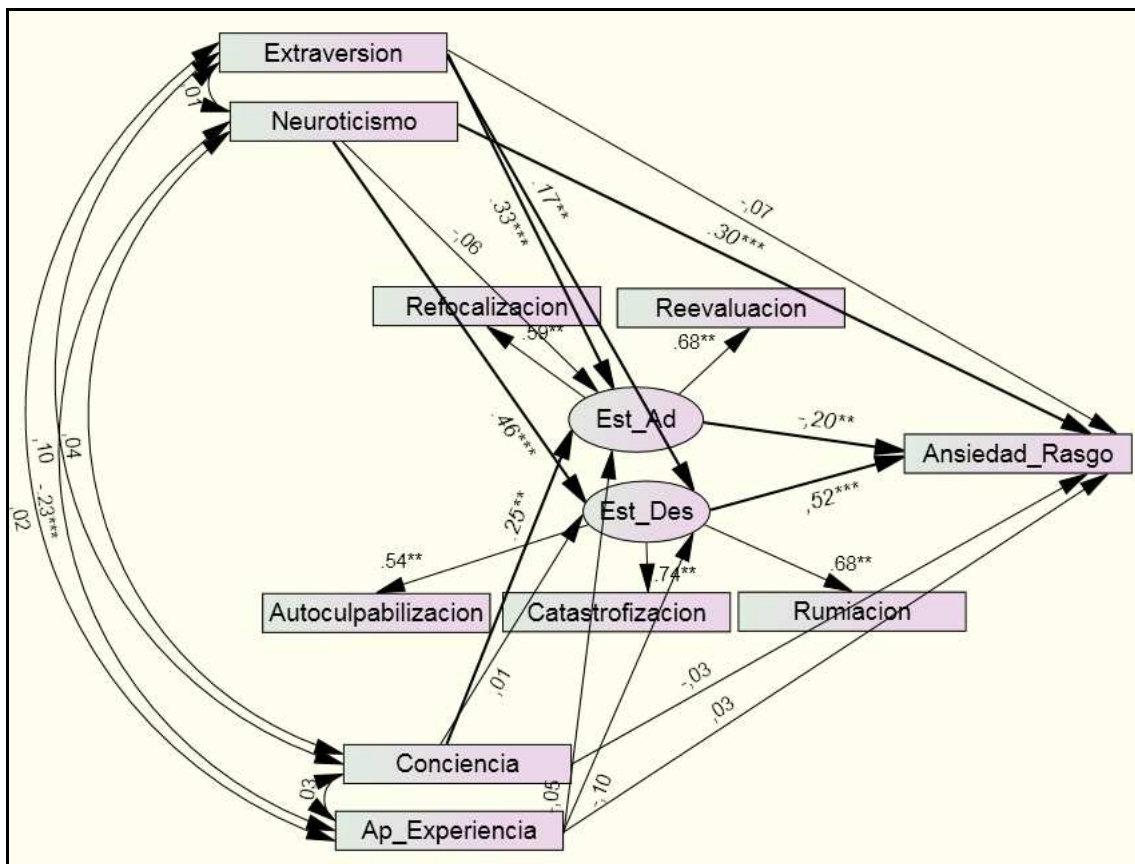


Figura 8. Modelo de ecuaciones estructurales para ansiedad rasgo.

Las líneas gruesas indican los efectos directos significativos. Est_Ad= Estrategias cognitivas de regulación emocional adaptativas; Est_Des= Estrategias cognitivas de regulación emocional no adaptativas.

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tabla 8

Indicadores de Ajuste del Modelo de Ansiedad Rasgo

| Modelo | χ^2 | df | p | CMIN/DF | GFI | CFI | SRMR | RMSEA | 90% CI para RMSEA |
|----------------|----------|----|------|---------|-----|-----|------|-------|-------------------|
| Ansiedad-Rasgo | 27.72 | 20 | .116 | 1.38 | .98 | .98 | .03 | .03 | .00-.06 |

Tabla 9

Efectos Totales, Directos e Indirectos Estandarizados de los Rasgos de Personalidad sobre Ansiedad Rasgo

| | Efecto Total | Efecto Directo | Efecto Indirecto Total | Efecto Indirecto Parcial (no estandarizado) | |
|----------------|--------------|----------------|------------------------|---|----------------------------|
| | | | | A través de Est. Adapt | A través de Est. Desadapt. |
| Extraversión | -.04 | -.07 | .02 | -1.17** | 1.62** |
| Neuroticismo | .55** | .30*** | .25*** | .20 | 3.94*** |
| Conciencia | -.07 | -.03 | -.04 | -.68** | .08 |
| Ap. Experienc. | -.01 | .03 | -.04 | .20 | -1.09 |

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

El modelo de ansiedad presentó un buen ajuste y explicó el 55% de la varianza de la ansiedad rasgo (Tabla 8). Las estrategias cognitivas adaptativas y no adaptativas de regulación emocional se explicaron en un 19% y 28% respectivamente por los rasgos de personalidad. En términos generales, el modelo permite observar un efecto mediador de las estrategias cognitivas de regulación emocional en la relación entre los rasgos de personalidad y la ansiedad (Figura 8). Específicamente, como muestra la Tabla 9, las estrategias cognitivas de regulación emocional adaptativas mediaron completamente la relación de la Extraversión y la Conciencia con la ansiedad y las estrategias no adaptativas mediaron parcialmente la relación del Neuroticismo y la ansiedad, ya que el Neuroticismo continuó teniendo un efecto directo sobre la ansiedad. Llamativamente se observó un efecto directo significativo y positivo de la Extraversión sobre las estrategias no adaptativas, aunque el efecto indirecto -parcial- sobre la ansiedad fue finalmente positivo, ya que las estrategias no adaptativas presentaron una asociación positiva con la ansiedad.

Se constató la relación en el sentido esperado de las estrategias (adaptativas y no adaptativas) con la ansiedad.

El rasgo Apertura a la Experiencia no presentó efectos de ningún tipo -ni directos ni indirectos- sobre la ansiedad. El Neuroticismo no presentó una asociación negativa con las

estrategias adaptativas, ni la Conciencia una asociación negativa con las estrategias no adaptativas como se esperaba. En el caso del Neuroticismo el sentido de la relación corresponde al esperado, pero su efecto no alcanzó la significación estadística.

3.5 Estimación del Modelo de Depresión

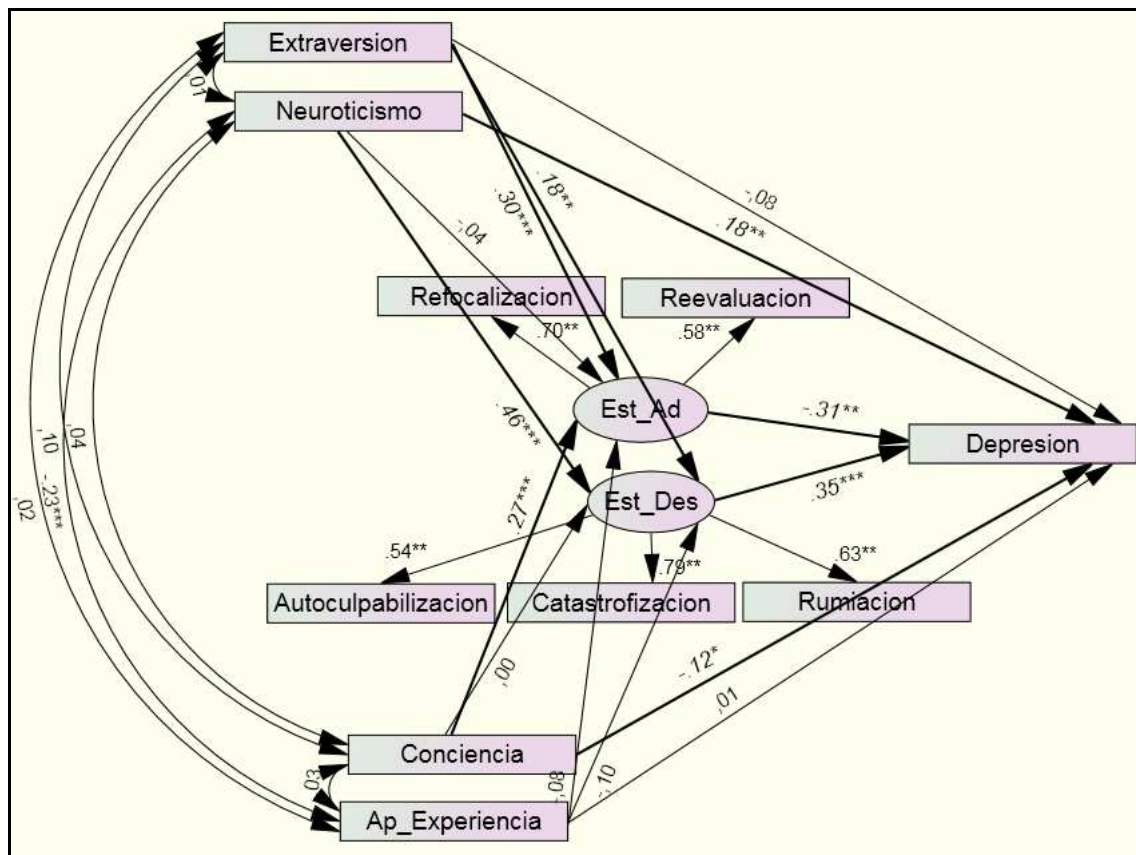


Figura 9. Modelo de ecuaciones estructurales para depresión.

Las líneas gruesas indican los efectos directos significativos. Est_Ad= Estrategias cognitivas de regulación emocional adaptativas; Est_Des= Estrategias cognitivas de regulación emocional no adaptativas.

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tabla 10

Indicadores de Ajuste Modelo de Depresión

| Modelo | χ^2 | Df | p | CMIN/DF | GFI | CFI | SRMR | RMSEA | 90% CI para RMSEA |
|-----------|----------|----|------|---------|-----|-----|------|-------|-------------------|
| Depresión | 35,56 | 20 | .017 | 1.77 | .97 | .96 | .03 | .05 | .02-.07 |

Tabla 11

Efectos Totales, Directos e Indirectos Estandarizados de los Rasgos de Personalidad sobre Depresión

| | Efecto Total | Efecto Directo | Efecto Indirecto Total | Efecto Indirecto Parcial (no estandarizado) | |
|----------------|--------------|----------------|------------------------|---|----------------------------|
| | | | | A través de Est. Adapt | A través de Est. Desadapt. |
| Extraversión | -.10* | -.07 | -.03 | -.88** | .57*** |
| Neuroticismo | -.36** | .18** | .17*** | .11 | 1.36*** |
| Conciencia | -.20** | -.12* | -.08* | -.60** | .01 |
| Ap. Experienc. | -.00 | .00 | -.01 | .25 | -.36 |

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

El modelo de depresión presentó un buen ajuste y explicó el 35% de la varianza en depresión (Tabla 10). Las estrategias cognitivas de regulación emocional tanto adaptativas como no adaptativas fueron explicadas en un 18% y 27% respectivamente por los factores de personalidad. Los resultados del modelo permiten observar que las estrategias cognitivas de regulación emocional tuvieron un efecto mediador en la relación entre los rasgos de personalidad y la depresión (Figura 9).

Específicamente, como muestra la Tabla 11, las estrategias adaptativas mediaron completamente la relación entre la Extraversión y la depresión y parcialmente la relación entre la Conciencia y la depresión, y las no adaptativas entre el Neuroticismo y la depresión, ya que tanto la Conciencia como el Neuroticismo continuaron teniendo un efecto directo significativo sobre la depresión.

En este modelo también se observó un efecto directo significativo y positivo de la Extraversión sobre las estrategias no adaptativas, aunque el efecto indirecto -parcial- sobre la depresión fue finalmente positivo, ya que las estrategias no adaptativas mostraron una asociación positiva con la depresión en el mismo sentido que la ansiedad. Tanto las estrategias adaptativas como las no adaptativas presentaron relaciones en los sentidos esperados -negativa y positiva respectivamente- con la depresión.

Al igual que en el modelo anterior, el rasgo Apertura a la Experiencia no presentó efectos de ningún tipo -ni directos ni indirectos- sobre la depresión y el Neuroticismo no presentó una asociación negativa con las estrategias adaptativas, ni la Conciencia una asociación negativa con las estrategias no adaptativas como se esperaba. En el caso del Neuroticismo el sentido de la relación corresponde al esperado, pero su efecto nuevamente no alcanzó la significación estadística.

3.6 Estimación del Modelo de Felicidad

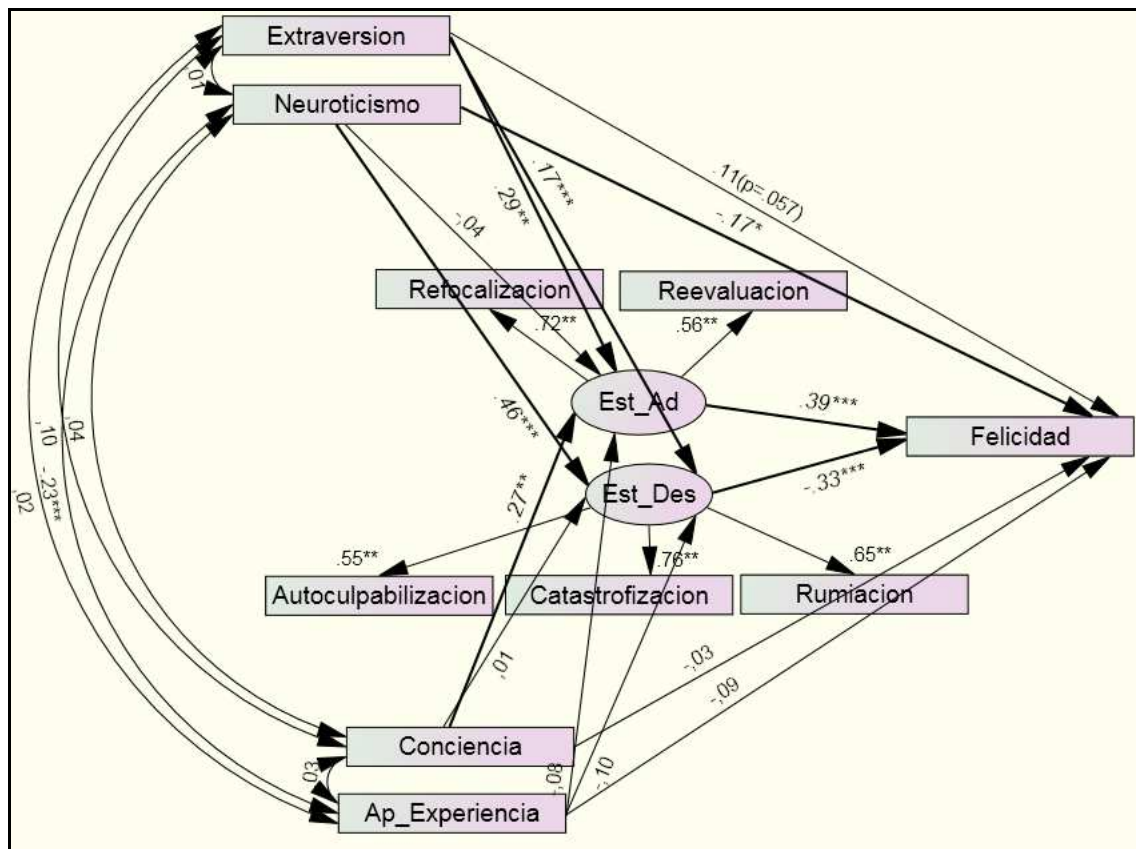


Figura 10. Modelo de ecuaciones estructurales para felicidad.

Las líneas gruesas indican los efectos directos significativos. Est_Ad= Estrategias cognitivas de regulación emocional adaptativas; Est_Des= Estrategias cognitivas de regulación emocional no adaptativas.

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tabla 12

Indicadores de Ajuste Modelo de Felicidad

| Modelo | χ^2 | df | p | CMIN/DF | GFI | CFI | SRMR | RMSEA | 90% CI para RMSEA |
|-----------|----------|----|------|---------|-----|-----|------|-------|-------------------|
| Felicidad | 33,90 | 20 | .027 | 1.69 | .98 | .96 | .03 | .04 | .01-.07 |

Tabla 13

Efectos Totales, Directos e Indirectos Estandarizados de los Rasgos de Personalidad sobre Felicidad

| | Efecto Total | Efecto Directo | Efecto Indirecto Total | Efecto Indirecto Parcial (no estandarizado) | |
|----------------|--------------|--------------------------|------------------------|---|----------------------------|
| | | | | A través de Est. Adapt | A través de Est. Desadapt. |
| Extraversión | .17*** | .11 (<i>p</i> =.057) | -.05 | .55** | -.28** |
| Neuroticismo | -.34*** | -.17* | -.16*** | -.07 | -.68*** |
| Conciencia | .07 | -.02 | .10** | .39*** | -.00 |
| Ap. Experienc. | -.08 | -.08 | .00 | -.18 | .17 |

Nota: **p*<.05; ***p*<.01; ****p*<.001

El modelo de felicidad presentó un buen ajuste y explicó el 34% de la varianza en felicidad (Tabla 12). Las estrategias cognitivas de regulación emocional adaptativas y no adaptativas se explicaron en un 17% y 28% respectivamente por los rasgos de personalidad. Los resultados del modelo permiten observar que las estrategias cognitivas de regulación emocional tuvieron un efecto mediador en la relación entre los rasgos de personalidad y la felicidad (Figura 10).

Específicamente, como muestra la Tabla 13, las estrategias adaptativas mediaron totalmente la relación entre la Conciencia y la felicidad y las estrategias no adaptativas mediaron parcialmente la relación entre el Neuroticismo y la felicidad, ya que el Neuroticismo continuó teniendo un efecto directo significativo sobre la felicidad. Con respecto a la Extraversión se observó que las estrategias adaptativas poseen un efecto mediador en su relación con la felicidad; sin embargo, debe tomarse con cautela considerar si este efecto es parcial o total, debido a que el efecto directo presentó una probabilidad asociada de .057. En este modelo también se observó un efecto directo significativo y positivo de la Extraversión sobre las estrategias no adaptativas, aunque el efecto indirecto -parcial- sobre la felicidad fue finalmente negativo ya que las estrategias no adaptativas mostraron una asociación negativa con la felicidad.

Las estrategias adaptativas como las no adaptativas presentaron relaciones en los sentidos esperados -positiva y negativa respectivamente- con la felicidad.

Al igual que en los modelos anteriores, el rasgo Apertura a la Experiencia no presentó efectos de ningún tipo –ni directos ni indirectos- sobre la felicidad y el Neuroticismo no presentó una asociación negativa con las estrategias adaptativas ni la Conciencia una asociación negativa con las estrategias no adaptativas como se esperaba. En el caso del Neuroticismo el sentido de la relación corresponde al esperado, pero su efecto nuevamente no alcanzó la significación estadística.

En síntesis, en los tres modelos las estrategias cognitivas de regulación emocional tuvieron un efecto mediador en la relación entre los rasgos de personalidad y los indicadores clínicos y la felicidad. En todos los modelos, las estrategias adaptativas y no adaptativas mediaron la relación entre la Extraversión y la ansiedad, depresión y felicidad; aunque en el caso de la felicidad se observó además una tendencia a un efecto directo que no alcanzó la significación estadística ($p=.057$).

En los tres modelos, las estrategias no adaptativas mediaron parcialmente la relación entre el Neuroticismo y la ansiedad, depresión y felicidad, ya que en todos los modelos además de este efecto indirecto se observó un efecto directo. En todos los modelos las estrategias adaptativas mediaron la relación entre la Conciencia y la ansiedad rasgo, depresión y felicidad, si bien se observó además para el caso de la depresión un efecto directo.

Finalmente, en ninguno de los tres modelos se observaron efectos -ni directos ni indirectos- de la Apertura a la Experiencia sobre las variables de salud, así como tampoco una asociación negativa entre el Neuroticismo y las estrategias adaptativas, ni entre la Conciencia y las estrategias no adaptativas, tal como se había hipotetizado.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONSIDERACIONES FINALES

El objetivo general de este trabajo fue analizar el efecto mediador de las estrategias cognitivas de regulación emocional -adaptativas y no adaptativas- en la relación entre los rasgos de personalidad -específicamente Extraversión, Neuroticismo, Conciencia y Apertura a la Experiencia- y los indicadores clínicos de ansiedad y depresión y de felicidad en una muestra no clínica de niños con edades comprendidas entre los 9 y 12 años.

En términos generales, los resultados muestran que las estrategias cognitivas de regulación emocional poseen un efecto mediador en la relación entre los rasgos de personalidad y los indicadores clínicos y la felicidad. Esto puede interpretarse en el sentido de que los rasgos de personalidad se relacionan con los indicadores clínicos y la felicidad a través de las estrategias cognitivas de regulación emocional. Los resultados pueden agruparse en cuatro conjuntos de asociaciones para facilitar su exposición.

En primer lugar, las estrategias cognitivas de regulación emocional mediaron la relación entre Extraversión y la ansiedad, la depresión y la felicidad, aunque en el caso de la felicidad se observó además una tendencia a un efecto directo que no alcanzó significación estadística. En segundo lugar, las estrategias no adaptativas mediaron parcialmente la relación entre el Neuroticismo y la ansiedad, la depresión y la felicidad, ya que en todos los modelos, además de este efecto indirecto, se observó un efecto directo. En tercer lugar, las estrategias adaptativas mediaron la relación entre la Conciencia y la ansiedad, la depresión y la felicidad, y se presentó además para el caso de la depresión un efecto directo. Finalmente, no se observaron efectos de ningún tipo -ni directos ni indirectos- de la Apertura a la Experiencia con las variables dependientes, así como tampoco una asociación entre el

Neuroticismo y las estrategias adaptativas ni entre la Conciencia y las estrategias no adaptativas, tal como se había hipotetizado.

Con respecto al efecto mediador de las estrategias cognitivas de regulación emocional en la relación entre la Extraversión y la ansiedad, la depresión y la felicidad, los resultados mostraron que las estrategias adaptativas y no adaptativas poseen un efecto mediador en esta relación. En el caso de la ansiedad y la depresión, este efecto mediador fue total, y en el caso de la felicidad, si bien se observó una tendencia a un efecto directo, el mismo no alcanzó significación estadística, por lo que su interpretación debería tomarse con cautela.

Diferentes estudios han mostrado que puntuaciones bajas en Extraversión se asocian con la presencia de trastornos o rasgos elevados de ansiedad y depresión tanto en adultos (e.g. Kotov et al., 2010; Malouff et al., 2005; Rosellini & Brown, 2011) como en niños (e.g. Agha-Yousefi & Maleki, 2011; Pere, 1994; Pérez & Urquijo, 2002; Piera & Aguilar-Alonso, 1992), y que la Extraversión en mayor grado se asocia con el bienestar subjetivo y la felicidad en adultos (Spangler & Palrecha, 2004; Diener et al., 2003) y en niños (Young & Bradley, 1998; Fogle et al., 2002).

Se ha sugerido por ejemplo, que la disminución de la emocionalidad positiva, la sociabilidad como menores niveles de actividad, característicos de la baja Extraversión, explicarían la relación que se ha encontrado con la depresión y la ansiedad (Bienvenu et al., 2001; Brown, 2007; Brown et al., 1998), mientras que la tendencia a experimentar altos niveles de afecto positivo y a producir respuestas afectivas más intensas frente a los eventos positivos que los individuos menos extravertidos, explicaría las relaciones observadas con el componente de bienestar subjetivo felicidad (Soto, 2014).

Los resultados indicaron que la Extraversión se relaciona con la ansiedad rasgo, la depresión y la felicidad a través de las estrategias cognitivas de regulación emocional tanto

adaptativas como no adaptativas. En primer lugar, la Extraversión se asoció positivamente con las estrategias adaptativas y estas, a su vez, se relacionaron -negativamente- con la ansiedad y la depresión, y positivamente sobre la felicidad. Los resultados siguen la tendencia de los obtenidos en otros estudios. Por ejemplo, Ng y Diener (2009) mostraron que la Extraversión se asoció con la tendencia a experimentar emociones positivas a través de la mediación total de la estrategia de regulación emocional “saborear” que permite mantener e incrementar las emociones positivas. El trabajo de Wang et al. (2009) demostró el efecto mediador de la estrategia cognitiva reevaluación en la relación de la Extraversión y el Neuroticismo con el afecto positivo y negativo.

Una explicación posible es tener en cuenta la faceta emocionalidad positiva del rasgo Extraversión, ya que la experiencia de emociones positivas se ha asociado con patrones de pensamiento más flexibles y mayor capacidad para encontrar aspectos positivos en situaciones estresantes (Isón, 1990), lo que, a su vez, promueve una mayor experiencia de emociones positivas (Folkman & Moskowitz, 2000) y una disminución de las negativas (Fredrickson, Mancuso, Branigan & Tugade, 2000; Ray et al. (2010).

En este sentido, autores como Connor-Smith y Flachsbart (2007) sugieren que las asociaciones entre los rasgos de personalidad y las estrategias de afrontamiento se pueden explicar mejor por facetas específicas de los rasgos, que mediante el rasgo en su totalidad. Existe evidencia consistente sobre la elevada presencia de emocionalidad o afectividad positiva en los individuos extravertidos (Gross & John, 1998; Watson & Clark, 1997; Gross et al., 1998), lo que probablemente les facilite la implementación de la reestructuración cognitiva (Carver & Connor-Smith, 2010). Se ha mostrado que la experiencia de emociones positivas genera patrones de pensamiento significativamente más amplios y diversos (Isen, Johnson, Mertz & Robinson, 1985), más flexibles (Isen & Daubman, 1984), creativos (Isen, Daubman, & Nowicki, 1987), integrados (Isen, Rosenzweig, & Young, 1991), abiertos a la

información (Estrada, Isen, & Young, 1997) y eficientes (Isen & Means, 1983; Isen et al., 1991). En general, Isen ha indicado que las emociones positivas producen una “organización cognitiva amplia y flexible y una habilidad de integrar material diverso” (Isen, 1990, p.89).

Tomando en cuenta la evidencia aportada por Isen y sus colaboradores, Fredrickson (1998, 2001) propone la teoría de “ampliación y construcción” (*broaden and build theory*), mediante la que predice que las emociones positivas motivan a los individuos a perseguir la novedad, el pensamiento creativo y las acciones, y que los vuelven capaces de construir un repertorio de recursos de afrontamiento efectivos que resulten de ayuda y protección en experiencias emocionalmente negativas, lo que podríamos relacionar con la asociación encontrada entre la Extraversión y las estrategias cognitivas de refocalización y reinterpretación positiva. Fredrickson et al. (2000) han indicado que es a través de estos patrones de pensamiento más flexibles y de esta capacidad para encontrar significados positivos, que las emociones positivas ejercen un efecto clave en la regulación de las emociones negativas, efecto que se conoce como “de deshacer” (*undoing effect*) (Fredrickson & Levenson, 1998) y por el cual las emociones positivas pueden, por ejemplo, acelerar el proceso de recuperación de la reactividad cardiovascular generada por la experiencia de emociones negativas. Para mostrar cómo las emociones positivas pueden contrarrestar este efecto de las negativas, Fredrickson et al. (2000) indujeron en un grupo de participantes adultos elevados montos ansiedad y examinaron su reactividad cardiovascular; luego, les proyectaron videos que generaban alegría, diversión, estados neutros o tristeza. Los videos de alegría y diversión provocaron una recuperación cardiovascular más rápida que los videos neutrales o tristes. Posteriormente, para mostrar cómo la capacidad de reinterpretación positiva mediaba la influencia de las emociones positivas sobre la regulación de las negativas, Tugade y Fredrickson (2004) realizaron un estudio en el que le solicitaron a un grupo de estudiantes universitarios que escribieran sobre la situación más problemática que estaban

atravesando y que respondieran en qué medida encontraban significados positivos a su problema actual o consideraban que podían aprender algo valioso de la situación (mediante cuestionarios de autoinforme y preguntas abiertas). Les pidieron también que evaluaran su experiencia emocional positiva y negativa. Sus análisis permitieron mostrar que la experiencia de emociones positivas fue crítica para ayudar a los individuos a encontrar significados positivos en las situaciones negativas. Fredrickson sostiene entonces que las emociones positivas amplían el repertorio de pensamientos y acciones (Fredrickson, 1998) al incrementar las probabilidades de que un individuo encuentre significados positivos en las situaciones estresantes. Encontrar significados positivos genera a su vez mayor cantidad de emociones positivas (Fredrickson et al., 2000), y es clave para obtener beneficios en el corto y largo plazo. La estrategia adaptativa de reinterpretación positiva se ha asociado de modo consistente con el mantenimiento de la afectividad positiva (Folkman & Moskowitz, 2000) y con incrementos en el bienestar y la salud (Affleck & Tennen, 1996). Esto puede explicar las asociaciones que hemos encontrado con la felicidad.

Como mencionamos, otros autores también han mostrado que la implementación de las estrategias de regulación emocional cognitiva resulta eficaz en la reducción de estados emocionales negativos. Ray et al. (2010) entienden que las evaluaciones o *appraisals* son críticas en la generación de una emoción, por lo que la reevaluación cognitiva, debería provocar un cambio en la respuesta emocional al modificar o alterar estos *appraisals* iniciales. Si bien numerosos trabajos han mostrado la efectividad de la reevaluación cognitiva (Webb et al., 2012), el estudio de Ray et al. (2010) es uno de los pocos que incluye medidas para cada uno de los sistemas de la respuesta emocional. Estos autores presentaron a los sujetos imágenes negativas y les pidieron que utilizaran la reevaluación cognitiva, y registraron las respuestas con medidas de autoinforme, de electromiografía y de parpadeo de

sobresalto. La reevaluación cognitiva provocó efectivamente una reducción de la afectividad negativa en las medidas de autoinforme y de electromiografía.

La distracción también resulta una forma efectiva de manejar las emociones negativas, tanto si se trata de una distracción “neutral” para quitar la atención del estado emocional, como si se trata de una distracción “positiva”, por ejemplo, focalizando en pensamientos o recuerdos con valencia emocional positiva (Webb et al., 2012). El estudio mencionado de Joorman et al. (2007) mostró la efectividad de la implementación de la distracción en participantes con depresión y sujetos control con un estado de ánimo triste. La distracción fue efectiva cuando se implementó en un sentido “neutral” -quitar la atención del estado emocional al completar una tarea de juegos de palabras- como en un sentido “positivo” -al recordar momentos felices de su pasado-. Estos resultados muestran experimentalmente que la distracción es efectiva para regular estados emocionales negativos. Sin embargo, se ha advertido que si su utilización se vuelve continua y persistente podría influir en el mantenimiento de los síntomas de psicopatología, en el sentido de que su uso prolongado podría impedir un afrontamiento efectivo del pensamiento ansioso o tomar medidas que les permitan solucionar los problemas (Watts, 2007). Ahora bien, es posible que en el caso de la población infantil, su mayor frecuencia de uso constituya una estrategia adaptativa o un factor de protección. Por un lado, no debemos olvidar que la distracción es uno de los primeros procesos de regulación emocional que aparecen en el desarrollo (Rothbart et al., 1992), y su utilización continúa desde la infancia hacia la adultez. Skinner y Zimmer-Gembeck (2007) y Zimmer-Gembeck y Skinner (2011) realizaron una exhaustiva revisión de estudios para explorar las diferencias y cambios por edad en el afrontamiento, desde la infancia hasta la adolescencia. La evidencia sugiere que si bien la distracción comportamental permanece como una estrategia durante la infancia y la adolescencia, los niños muestran un aumento en la toma de conciencia de la distracción cognitiva e incrementan su uso desde el comienzo de

la edad escolar -alrededor de los 6 años- hasta la adolescencia. Por el otro lado, es posible que esta estrategia se asocie con consecuencias favorables para la salud en los niños más que en los adultos, ya que podría suceder que a los niños les resulte más eficaz para regular el afecto que los adultos. Es posible que distraerse a uno mismo con otros pensamientos e ideas positivas promueva en los niños menos problemas psicológicos (N. Garnefski, comunicación personal, Mayo 21, 2014) ya que esta estrategia podría resultarles más fácil de implementar que otras. Por ejemplo, la reevaluación cognitiva requiere del funcionamiento deliberado y controlado de procesos cognitivos como la memoria de trabajo, el monitoreo y la inhibición (Raz, Gunning-Dixon, Head, Dupuis & Acker, 1998) y podría suceder que la distracción resulte menos demandante cognitivamente, lo que sería especialmente relevante en esta etapa de la infancia en la cual estos procesos se están desarrollando (e.g. Casey, Tottenham, Liston & Durston, 2005; Luna, Padmanabham & O'Hearn, 2010). Shiota y Levenson (2009) indujeron estados emocionales y solicitaron a tres grupos de participantes –adultos jóvenes, de mediana edad y mayores- que implementaran dos variantes de la reevaluación cognitiva con diferente demanda de funcionamiento ejecutivo: la toma de perspectiva –que implica la focalización deliberada de la atención en los aspectos no emocionales de la situación- y la reinterpretación positiva –que al focalizar en los aspectos positivos de la situación requiere menor redirección del foco atencional-. Los resultados indicaron que los adultos mayores tenían más dificultades que los otros grupos para implementar la estrategia toma de perspectiva. Sin embargo, se desempeñaron mejor en reinterpretación positiva. Los autores interpretaron estos resultados considerando que la reinterpretación positiva requiere menor funcionamiento ejecutivo para su implementación en relación con la toma de perspectiva y esto es especialmente relevante en los adultos mayores porque el envejecimiento normal conlleva un déficit esperable del funcionamiento ejecutivo (Alexander, et al., 2006; Raz et al., 1998; Tisserand et al., 2004). Si bien no hemos registrado estudios que comparen la demanda

cognitiva de diferentes estrategias de regulación emocional en niños, la posibilidad de que la distracción resulte menos demandante cognitivamente y sea implementada eficientemente por estos para regular sus emociones, podría constituir una línea futura de investigación.

Por último, los resultados están en consonancia con investigaciones realizadas en niños y adolescentes que muestran que la mayor frecuencia de uso de la refocalización positiva tendría un valor protector. Como mencionamos, Garnefski y Kraaij (2006) mostraron relaciones entre las estrategias cognitivas de regulación emocional y síntomas de depresión en muestras de participantes con diferentes edades, aunque la refocalización positiva solo alcanzó una asociación significativa (negativa) con los síntomas en las muestras adolescentes. También, Kraaij et al. (2003) encontraron que los adolescentes con más síntomas de depresión utilizaban más la autoculpabilización, rumiación y catastrofización, mientras que la reevaluación y la refocalización positiva aparecían en una proporción significativamente menor en su repertorio. El estudio de Garnefski et al. (2007) con niños de 9 a 11 años siguió un patrón similar al de Kraaij et al. (2003), aunque además de síntomas de depresión exploraron temor y preocupación. Y también resulta interesante recordar el trabajo de Legerstee et al. (2010) niños de 9 a 11 años con y sin trastornos de ansiedad en el que encontraron que los niños con trastornos de ansiedad puntuaban significativamente más en autoculpabilización, catastrofización, rumiación y aceptación y menos en reevaluación, planificación y refocalización positiva. Entonces, si consideramos que la refocalización positiva se caracteriza por traer al foco atencional pensamientos placenteros -muchos de los cuales pueden ser recuerdos positivos de eventos pasados- y que la mayor frecuencia de uso de esta estrategia podría conllevar un valor adaptativo para los niños, es posible explicar las asociaciones negativas con ansiedad y depresión encontradas en nuestro estudio.

Como indican Tugade y Fredrickson (2004), las emociones positivas y la búsqueda de significado poseerían un efecto recíproco, es decir, las emociones positivas poseen un efecto

de ampliación y flexibilización de los repertorios de pensamientos y acciones que aumentan las probabilidades de que los individuos encuentren significados positivos en circunstancias estresantes; y esto genera a su vez mayor cantidad de emociones positivas y capacidad de disminución de las emociones negativas (Fredrickson et al., 2000). Esta dinámica podría continuar en una “espiral creciente” hacia el mejoramiento del bienestar subjetivo (Fredrickson & Joiner, 2002).

Un comentario complementario para esta explicación, proviene de la “teoría de congruencia con el rasgo” (*trait-congruency theory*). Esta teoría que propone que las personas tienden a experimentar y mantener estados de ánimo congruentes con sus rasgos (Ng & Diener, 2009). Si poseen humor positivo tenderán a involucrarse en situaciones que les permitan mantener este estado. Una razón posible para buscar esta congruencia estaría avalada por la evidencia que muestra que los estados de ánimo congruentes con el rasgo facilitan el procesamiento cognitivo de la información (Tamir, Robinson, & Clore, 2002; Tamir & Robinson, 2004). Más allá de esta razón, esta tendencia podría explicar por qué las personas extravertidas con alta afectividad positiva seleccionan e implementan estrategias de regulación emocional que les permiten mantener sus emociones positivas. Las investigaciones en autorregulación (Aspinwall, 1998; Red & Aspinwall, 1998; Trope & Pomerantz, 1998) y en afrontamiento (Folkman, 1997; Folkman & Moskowitz, 2000) han encontrado de manera similar que las emociones positivas podrían funcionar como un recurso para manejar la amenaza, el estrés o las emociones negativas.

En síntesis, la faceta de emocionalidad positiva de la Extraversión podría favorecer la búsqueda de significados y pensamientos positivos, lo que permitiría aumentar las emociones positivas y disminuir las negativas. Esto podría explicar los resultados que hemos encontrado referidos a la relación de la Extraversión con las estrategias adaptativas y de éstas con la ansiedad, la depresión y la felicidad.

En segundo lugar, continuando con el efecto mediador de las estrategias cognitivas de regulación emocional en la relación entre la Extraversión y la ansiedad, la depresión y la felicidad, los resultados también indicaron que las estrategias no adaptativas poseen un efecto mediador en esta relación; llamativamente la Extraversión se asoció positivamente con las estrategias no adaptativas; si bien éstas últimas se relacionaron a su vez positivamente -como era esperado- con la ansiedad y la depresión y negativamente sobre la felicidad. Con respecto a la relación de la Extraversión con las estrategias no adaptativas, este resultado es diferente a lo informado en la bibliografía. Una posible explicación podría considerar que se ha mostrado que la alta intensidad de emociones positivas predice dificultades en la regulación emocional. Por ejemplo, Suveg, Payne y Thomassin (2009) examinaron las relaciones entre el funcionamiento emocional -captado mediante diarios electrónicos- y otras medidas de funcionamiento emocional y fisiológico en niños de 7 a 12 años de edad. Los resultados indicaron que altos niveles de intensidad afectiva positiva se relacionaron negativamente con los informes parentales de regulación emocional adaptativa, y positivamente con la desregulación emocional y la falta de conciencia emocional informada por los propios niños. Bradley (2000) sostiene que la experiencia emocional muy intensa tanto negativa como positiva es difícil de ser regulada debido a los mayores niveles de activación producidos. Es posible que algunos niños con puntuaciones elevadas en Extraversión posean una alta intensidad de emociones positivas que, si sobrepasa ciertos niveles dificulta su capacidad de funcionamiento ejecutivo como el control inhibitorio y favorece cogniciones perseverativas como la rumiación (Tull, Gratz, Lutzman, Kimbrel, & Lejuez, 2010).

Otra posible explicación puede considerar que algunos individuos que experimentan emociones positivas responden de un modo que disminuye dicha experiencia (Feldman et al., 2008). Por ejemplo, una respuesta de este estilo sería pensar “Esto no durará”. Las respuestas de este estilo se asocian con menor autoestima y con creencias negativas sobre las emociones

positivas (Parrot, 1993; Wood, Heimpel & Michela, 2003). Puede suceder que algunos niños con emociones positivas utilicen estrategias como la autoculpabilización o la catastrofización, disminuyendo de este modo la experiencia de afecto positivo. Estos argumentos podrían explicar las relaciones llamativas que hemos encontrado entre la Extraversión y las estrategias cognitivas no adaptativas. No obstante, estas posibles interpretaciones deberían explorarse con mayor profundidad, ya que si bien se han informado trabajos en este sentido, no hemos encontrado estudios que aborden directamente esta línea argumentativa.

Por último, respecto del efecto mediador de las estrategias en la relación entre la Extraversión y la felicidad, hemos observado una tendencia de efecto directo que no alcanza valores de significación estadística. Esto podría implicar, que otros aspectos o facetas de la Extraversión que no guardan una relación tan directa con las estrategias cognitivas de regulación emocional se asocian con la felicidad. Una faceta posible podría ser la alta sociabilidad, ya que esta característica está relacionada fuertemente con la felicidad y el bienestar subjetivo en niños (Holder, 2012). La Extraversión se caracteriza por una alta sociabilidad, asertividad (Caspi et al., 2005; McCrae & John, 1992; Rothbart & Hwang, 2005), orientación hacia los otros y acceso a redes sociales que facilitan el apoyo social (Carver & Connor-Smith, 2010).

En población adulta, Argyle y Lu (1990) estudiaron si la fuerte correlación existente entre Extraversión y felicidad podría deberse a la participación de los individuos más extravertidos en actividades sociales. Evaluaron una muestra de adultos en las variables mencionadas y encontraron que los extravertidos disfrutaban y participaban más en actividades sociales y que la felicidad estaba correlacionada con la Extraversión y la participación en estas actividades. Holder y Coleman (2007) encontraron que la varianza en la felicidad en niños de 9 a 12 años de edad se explicaba parcialmente por las interacciones sociales positivas que implicaban a la familia y a los amigos. Diferentes estudios han

mostrado cómo el sentido de amistad, las relaciones sociales y la popularidad contribuyen a explicar la felicidad en niños (e.g. Holder & Coleman, 2007, 2008; O'Rourke & Coopmer, 2010). Específicamente, el estudio de Fogle et al. (2002) explora el posible efecto mediador de los aspectos sociales en la relación entre la Extraversión y la satisfacción vital. Sus resultados indican que la autoeficacia social percibida por los niños efectivamente media la relación de la Extraversión sobre la satisfacción vital en un grupo de niños y adolescentes de 10 a 15 años de edad. Es posible entonces que sea la faceta de alta sociabilidad de los niños extravertidos la razón por la que este rasgo continúa ejerciendo un efecto directo sobre la felicidad, luego de haber controlado el efecto mediador de las estrategias de regulación emocional.

Con respecto al segundo conjunto de asociaciones, los resultados muestran que las estrategias no adaptativas mediaron parcialmente la relación entre el Neuroticismo y la ansiedad, la depresión y la felicidad, ya que en todos los modelos además de este efecto indirecto se observó un efecto directo. Numerosos estudios han mostrado que el Neuroticismo puede considerarse un factor de riesgo para la ansiedad y la depresión (e.g. Lahey, 2009) y se ha considerado un predictor de la felicidad incluso más robusto que la Extraversión (e.g. Vitterso, 2001; Vitterso & Nilsen, 2002). Estas asociaciones también se han observado en población infantil (e.g. John et al., 1994; Muris et al., 2004; Meesters et al., 2007; Piera & Aguilar-Alonso, 1992; Pere, 1994; Vreeke & Muris, 2012). Se ha indicado que los individuos con marcado Neuroticismo tienden a responder a los estresores con afecto negativo frecuente y generalmente desproporcionado para las circunstancias (McCrae & Costa, 2003), lo que suele explicar las asociaciones halladas con indicadores de psicopatología. Como plantean Yoon et al. (2013), es posible que los individuos respondan a

los estresores con estados negativos prolongados debido a las maneras en las que regulan las emociones negativas que éstos mismos estresores les provocan.

Nuestros resultados están en la misma dirección que los estudios citados de Ng y Diener (2009) que encontraron que el Neuroticismo se asoció con un incremento en la afectividad negativa a través de la incapacidad para reparar emociones negativas. Nuestro trabajo también presenta resultados en la línea de Yoon et al. (2013), que mostraron cómo las estrategias de regulación emocional no adaptativas -rumiación, supresión del pensamiento y de la expresión- mediaron la relación entre el Neuroticismo y la depresión.

Una explicación posible podría tener en cuenta que el Neuroticismo se asocia con una tendencia a experimentar emociones negativas con frecuencia, intensidad (e.g. Costa & McCrae, 1980; Suls & Martin, 2005) y cantidad elevadas (Hervás & Vazquez, 2011).

Se ha indicado que la experiencia de emociones negativas promueve la focalización de la atención en el sí mismo (Mor & Winquist, 2002), lo cual es una característica nuclear de la rumiación (Hervás & Vazquez, 2001) y la autoculpabilización (Fejfar & Hoyle, 2000) al estar centrada la atención en el sí mismo pero de manera excesiva y rígida (Schroevers et al., 2007). Otra estrecha relación se ha indicado entre la rumiación y la catastrofización (Nöel et al., 2012) ya que se ha mostrado cómo el pensamiento repetitivo de la rumiación conduce a los individuos a generar más inferencias sobre las posibles consecuencias negativas de los eventos (Nolen-Hoeksema, 1998). A su vez, la focalización de la atención sobre los aspectos situacionales y emocionales negativos prolongaría la experiencia del afecto negativo (Joorman & Quinn, 2014).

Los individuos con rasgos elevados de Neuroticismo comúnmente tienden a reaccionar a las diferentes situaciones con altos montos de afecto negativo (e.g. Gross et al., 1998) y con mayor cantidad de emociones negativas, lo que se ha denominado “sobreproducción emocional” (Hérvas & Vazquez, 2011). En un metanálisis se encontró que las emociones

negativas se asocian con un mayor foco atencional en el sí mismo (Mor & Winquist, 2002). Como afirman Hérvas y Vázquez (2011) se trata de una estrategia programada y diseñada para asegurar que el individuo preste atención a la información emocional generada y piense sobre la situación, favoreciendo un proceso emocional adaptativo (por ejemplo, la reflexión). De hecho, la focalización de la atención sobre el sí mismo puede referirse a aspectos positivos y este tipo de focalización se ha asociado con mayor autoestima y afrontamiento (Baumeister, 1982; Wood & Dogson, 1996). Sin embargo, como afirman Hervás y Vázquez (2011), una elevada cantidad de emociones negativas podría intensificar la focalización de la atención sobre el propio estado de ánimo negativo, lo cual es una característica central de la rumiación. Estos autores realizan una serie de estudios para explorar esta afirmación y encuentran que la sobreproducción emocional posee un efecto mediador en la relación entre el Neuroticismo y la rumiación.

Por otro lado, también se ha mostrado que la atención dirigida al sí mismo promueve en diferentes contextos situacionales que los individuos se atribuyan a sí mismos la causalidad de los eventos (Fejfar & Hoyle, 2002). El estudio de Duval y Wicklund (1973) mostró cómo los participantes se atribuían mayor responsabilidad a sí mismos en la explicación de la causalidad de situaciones hipotéticas positivas y negativas cuando permanecían frente a un espejo que cuando no lo hacían. Se ha indicado además que la focalización de la atención sobre aspectos negativos del sí mismo puede ser facilitada por la presencia de rumiación. Por ejemplo, Mellings y Alden (2000) encontraron en un estudio en el que examinaron los sesgos de memoria y juicio en eventos sociales en individuos con ansiedad social, que la frecuencia de rumiación predijo la recuperación de información negativa relacionada con el sí mismo. En relación a la catastrofización que se ha considerado un componente cognitivo de la preocupación patológica (Hazlett-Stevens & Craske, 2003), comparte con la rumiación el pensamiento repetitivo (Smith & Alloy, 2009) y junto con ésta y la autoculpabilización la

focalización de la atención en los aspectos negativos. Se ha observado además, como ya fue mencionado, que la rumiación facilita la generación de inferencias respecto de las posibles consecuencias negativas de los eventos (Nöel et al., 2012; Nolen-Hoeksema, 1998).

Lo anteriormente enunciado guarda relación con el hecho de que cuando la reactividad emocional es elevada, la regulación se vuelve más difícil (Santucci et al., 2008), ya que interfiere con los procesos de inhibición y favorece las cogniciones perseverativas y repetitivas (Tull et al. 2010).

Estas respuestas cognitivas generarán a su vez mayor experiencia de afecto negativo (Mor & Winquist, 2002). Distintos estudios han mostrado que la rumiación y la preocupación patológica poseen un efecto mediador en la relación entre el Neuroticismo y los problemas internalizantes (e.g. Muris, et al.2005; Roelofs, et al.2008; Roelofs, Huibers, Peeters, Arntz & van Os, 2008) y que la rumiación y la catastrofización constituyen predictores de la ansiedad y depresión en niños (e.g. Broeren, Muris, Bouwmeester, van der Heijden & Abee, 2010; Nöel et al., 2012) y adolescentes (Chan, Chan & Kwok, 2014). Como afirman Joorman y Quinn (2014), las dificultades para retirar la atención de los aspectos situacionales y emocionales negativos les impediría a los individuos que implementen estrategias de regulación emocional más adaptativas, lo que prolonga el afecto negativo. Quedarse “atascado” atencionalmente en los aspectos negativos de la situación, interfiere en el cambio de foco atencional hacia aspectos positivos, lo que entorpece una evaluación equilibrada de los eventos generadores de emoción (Joorman & Quinn, 2014).

En síntesis, considerando que Hervás y Vázquez (2011) asocian el componente emocional del Neuroticismo con la autofocalización, la cual puede ser considerada un aspecto central del estilo rumiativo y la autoculpabilización (Fejfar & Hoyle, 2002) que promovería también la catastrofización (Mellings & Alden, 2000), y considerando que las investigaciones previas muestran que las emociones negativas promueven la auto-focalización (Mor &

Winqvist, 2002), es posible considerar que cuanto más emociones y sentimientos se generen luego de un evento negativo, mayor será la probabilidad y la intensidad de la respuesta rumiativa, de autculpabilización y catastrofización. Como indican Mor y Winqvist (2000), estas estrategias sostienen y prolongan a su vez el afecto negativo, dando cuenta de una relación continua en la cual los individuos con malestar emocional se implican en auto-focalizaciones negativas, que exacerban a su vez la disforia y los predispone a estados de depresión y malestar más prolongados (Nolen-Hoeksema & Morrow, 1993).

Este proceso podría explicar la asociación del Neuroticismo con las estrategias no adaptativas de regulación emocional y de éstas con la ansiedad, depresión y -en sentido negativo- sobre la felicidad, que hemos encontrado en nuestro estudio.

Por último, respecto del efecto mediador de las estrategias no adaptativas en la relación entre el Neuroticismo y las variables de ansiedad, depresión y felicidad, resultó parcial ya que en todos los modelos el Neuroticismo continuó ejerciendo un efecto directo sobre estas variables. Esto quiere decir que otros aspectos del Neuroticismo no tan directamente relacionados con las estrategias cognitivas de regulación emocional, se asocian con la ansiedad, depresión y felicidad. Un aspecto posible podría ser el relacionado con la mayor propensión de los individuos con Neuroticismo elevado a experimentar situaciones de vida estresantes y a contar con menor apoyo social.

Lahey (2009) menciona tres relaciones hipotéticas causales mediante las cuales el Neuroticismo influye sobre los trastornos mentales. Una de ellas es una relación directa y se refiere a las bases genéticas compartidas entre el Neuroticismo y diferentes trastornos mentales. Por ejemplo, existe evidencia de que el poliformismo 5-HTTLPR podría ser una de las variaciones genéticas específicas que comparten tanto el Neuroticismo como los trastornos mentales que correlacionan con él. Otra de las relaciones propuestas es indirecta y sostiene que la influencia de este rasgo sobre las variables de salud se ejerce a través de la

regulación de las respuestas emocionales dadas a los eventos, y se corresponde con las hipótesis de este estudio. Finalmente, otra de las relaciones hipotéticas causales que Lahey propone, también indirecta se refiere a los eventos de vida negativos y al apoyo social.

Existe numerosa evidencia con respecto a que las personas con marcado Neuroticismo viven sus vidas de un modo que aumenta las probabilidades de experimentar eventos vitales negativos. Por ejemplo, son personas más propensas a los problemas interpersonales diarios, al conflicto y a las relaciones inestables con amigos y familiares, a experimentar problemas de salud relacionados con el estrés y a perder el empleo (e.g. Bolger & Zuckerman, 1995; Hankin, Fraley & Abela, 2005; Kendler, Gardner & Prescott, 2003; Suls & Martin, 2005). La mayor frecuencia de situaciones estresantes en la vida de las personas con elevado Neuroticismo es importante dado que se ha sugerido que estos eventos poseen la capacidad de predisponer un conjunto de trastornos mentales (Ehring, Ehlers & Glucksman, 2006; Kendler, Kuhn, & Prescott 2004; Parslow, Jorm & Chistensen, 2006).

De igual forma existe evidencia que el Neuroticismo predice bajos niveles de apoyo social (Kendler, Gardner & Prescott, 2002, 2006). Esto significa que las diferencias individuales en el Neuroticismo son un factor que influye en la iniciación y el mantenimiento de relaciones sociales de apoyo. Se ha encontrado que el apoyo social media parcialmente la relación entre el Neuroticismo y la depresión (Finch & Graziano, 2001; Kendler et al., 2002, 2006). Esta puede ser una línea de análisis que explique los efectos directos del Neuroticismo sobre la ansiedad, depresión y -en sentido negativo- con la felicidad que hemos observado en este trabajo.

Con respecto al tercer conjunto de asociaciones, los resultados muestran que las estrategias adaptativas mediaron completamente la relación entre la Conciencia y la ansiedad

y la felicidad, y parcialmente la relación con depresión, dado que se observó además un efecto directo.

El rasgo Conciencia se caracteriza por el control del impulso consensuado socialmente que facilita el comportamiento dirigido hacia una meta, como pensar antes de actuar y demorar la gratificación, seguir normas y reglas, planificar, organizar y priorizar tareas (John & Srivastava, 1999). Se encuentra asociado con características como competencia, orden, sentido del deber, necesidad de éxito, autodisciplina y deliberación (John & Gross, 2007). Se ha indicado que el pobre autocontrol de la organización y la planificación característico de los bajos niveles de Conciencia se relaciona con mayor experiencia de estrés y con un incremento y mantenimiento de los síntomas de depresión y ansiedad (McCrae & Costa, 1991; Anderson & McLean, 1997). En el mismo sentido, otros autores han sostenido que los individuos con bajas puntuaciones en Conciencia serían más propensos al fracaso y al pobre afrontamiento, lo cual contribuiría a su vez, al sostenimiento de la psicopatología (Anderson & McLean, 1997; Lonigan et al., 2004). De forma similar, Soto (2014) ha indicado que los individuos con un mayor rasgo de Conciencia tienden a realizar tareas de forma eficiente, lo que les asegura mayor éxito académico y laboral (Barrick et al., 2001; Berry et al., 2007; Nofle & Robins, 2007), y puede contribuir a su bienestar subjetivo.

No hemos registrado estudios que exploren el rol mediador de las estrategias cognitivas de regulación emocional en la relación entre el rasgo Conciencia y las variables clínicas y la felicidad, no obstante nuestros resultados siguen la tendencia de otros hallazgos que han mostrado asociaciones entre este rasgo y la reevaluación cognitiva y/o reinterpretación positiva en adultos como en niños (e.g. Connor-Smith & Flachsbart, 2007; Gresham & Gullone, 2012; Hasking et al., 2010) y entre estas y las variables de ansiedad, depresión y felicidad (e.g. Kalisch et al., 2009).

Esto podría explicarse porque la fuerte capacidad de regulación de la atención subyacente a este rasgo (Derryberry et al., 2003) podría facilitar la reestructuración cognitiva y la refocalización positiva que requieren de la habilidad de “desengancharse” atencionalmente de las representaciones emocionales negativas (Carver & Connor-Smith, 2010).

Derryberry et al. (2003) describen las bases temperamentales de la personalidad. El temperamento hace referencia a las diferencias individuales constitutivas en las tendencias a expresar, experimentar y regular las emociones y el arousal (Rothbart, 1989). Como dicen Ato, González y Carranza (2004), el temperamento afecta tanto a la intensidad de la emoción experimentada, como a la estrategia de autorregulación seleccionada. Entre ellas destacan el sistema de activación comportamental o “surgencia” (Gray, 1987; Rothbart & Bates, 1998) como base de la Extraversión, el sistema de inhibición comportamental (Gray, 1982) o afecto negativo (Clark & Watson, 1991) como base del Neuroticismo y el sistema atencional anterior (Posner & Raichle, 1994) o la dimensión de control intencional (Rothbart, Derryberry & Posner, 1994) como base de la Conciencia y, aunque en menor proporción, de la Apertura a la Experiencia.

Distintos estudios presentan asociaciones positivas, fuertes y significativas entre control intencional y Conciencia (e.g. Tortella-Feliu et al., 2013; Wiltking et al., 2006). Esta dimensión temperamental de control intencional implica la habilidad de manejar voluntariamente la atención (atención ejecutiva o control atencional), inhibir una respuesta dominante (control inhibitorio) y activar respuestas menos dominantes (control de activación) mientras se experimenta una emoción (Evans & Rothbart, 2007; Rothbart & Rueda, 2005). En numerosos estudios, se ha encontrado que el control intencional se relaciona positivamente con el rasgo Conciencia y negativamente con el Neuroticismo (Tortella-Feliu et al., 2013). Como afirman Carver y Connor-Smith (2010), estas capacidades de control son

fuertemente requeridas en la implementación de las estrategias cognitivas adaptativas de regulación emocional. Por ejemplo, Tortella-Feliu et al. (2013) en un estudio reciente encuentran que el control intencional se relaciona positivamente con las estrategias cognitivas de regulación emocional adaptativas: reevaluación positiva, refocalización positiva, planificación, aceptación y toma de perspectiva.

Como indican McCrae, Jacobs, Ray, John y Gross (2012), cuando los individuos ponen en marcha la estrategia de reevaluación cognitiva deben generar una narración alternativa sobre un evento. Esto implica que las evaluaciones negativas iniciales que se generaron disminuyan su impronta en la memoria de trabajo mediante el control inhibitorio y luego se generen una o varias interpretaciones alternativas para posibilitar el cambio o reevaluación, lo cual requiere nuevamente de la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y el control de activación (Ochsner & Gross, 2005). McRae et al. (2012) encontraron que la habilidad de reevaluación cognitiva correlaciona positivamente con la memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva y también –aunque en menor medida- con razonamiento abstracto. No registraron asociaciones con inhibición. Sin embargo, nosotros consideramos que la inhibición es una habilidad efectivamente importante en la implementación de estas estrategias cognitivas, debido a que como muestra Joormann (2006), las fallas en la capacidad de inhibición permiten que pensamientos rumiativos y/o intrusivos ingresen a la memoria de trabajo y dificultan que luego de su ingreso sean desactivados. A nuestro entender, es posible que, dado que McRae et al. (2012) evaluaron la denominada inhibición comportamental o de restricción –una capacidad que implica el bloqueo de una tendencia dominante de naturaleza comportamental- y no la inhibición cognitiva o de borrado -que implica eliminar del foco atencional la información irrelevante (Hasher & Zacks, 1988)- no pudieron observar las relaciones con la reevaluación cognitiva.

Por otro lado, la distracción consiste en el cambio del foco atencional (van Diller & Papiés, en prensa) e impide que los individuos se involucren en el tipo de pensamiento congruente con el estado de ánimo negativo que mantiene y prolonga dicho estado. Por ejemplo, la distracción alivia el estado de tristeza en individuos con y sin disforia (e.g. Lyubomirsky, Cawell & Nolen-Hoeksema, 1998). Como indican Erber y Tesser (1992) la distracción es una estrategia particularmente efectiva, sobre todo si demanda suficientes recursos cognitivos como para detener la concentración en los pensamientos relacionados con el ánimo negativo. Ambas estrategias disminuyen la activación de la amígdala e incrementan la activación de las regiones prefrontales y cinguladas implicadas en el control cognitivo y emocional, por lo que son efectivas en la disminución del afecto negativo (McRae, Hughes, Chopra, Gabrieli, Gross & Ochsner, 2010).

En síntesis, las características de regulación de la atención y las capacidades de control cognitivo subyacentes al rasgo de Conciencia que son necesarias para las estrategias cognitivas adaptativas de regulación emocional, facilitarían la implementación de la refocalización y reevaluación positiva. Es posible que estos procesos expliquen las relaciones del rasgo Conciencia con las estrategias adaptativas y de éstas, a su vez, con la ansiedad, depresión y felicidad, que hemos encontrado en este estudio.

Por otro lado, el efecto mediador de las estrategias adaptativas en la relación entre el rasgo Conciencia y la depresión resultó parcial, por lo que otros aspectos del rasgo, que no guardan tanta relación con las estrategias cognitivas, se relacionan con la depresión y por eso se observó un efecto directo -negativo- de este rasgo sobre la depresión. La Conciencia implica persistencia, autodisciplina, organización, orientación al logro y aproximación deliberada (Caspi et al., 2005; McCrae & John, 1992). Las propiedades de planificación y disciplina facilitan la solución de problemas (Vollrath, 2001). Como señalan Anderson y McLean (1997), la baja Conciencia se asocia con mayor grado de depresión, probablemente

debido a que se relaciona con dificultades en la resolución de problemas, peor desempeño y más probabilidad de fracasar en el afrontamiento de estresores diarios (por ejemplo, dificultades académicas o problemas interpersonales) y pobre control percibido, lo que podría contribuir a que los individuos adquieran expectativas negativas respecto de sí mismos y no se impliquen en actividades potencialmente reforzantes. En relación a esto, varios modelos cognitivos de la depresión han enfatizado la afectación del autoconcepto consistente en una representación de sí mismo como vergonzoso, poco útil o sin valor (Power, 1999). El pobre autoconcepto se ha asociado con problemas de depresión en niños y adolescentes (e.g. Richaud de Minzi, 2009; Ybrant, 2008).

En síntesis, es posible que la menor capacidad para solucionar problemas, un autoconcepto pobre y una menor implicación en actividades reforzantes características de los individuos con bajo rasgo de Conciencia se asocien con una mayor cantidad de indicadores de depresión y esto explique el efecto directo que hemos observado en los resultados.

Finalmente, no se observaron en los resultados efectos de ningún tipo -ni directos ni indirectos- de la Apertura a la Experiencia sobre las variables dependientes; tampoco una asociación negativa entre el Neuroticismo y las estrategias adaptativas ni entre la Conciencia y las estrategias no adaptativas como se había hipotetizado.

La Apertura a la Experiencia se ha asociado con resultados positivos para la salud al promover acciones y comportamientos que proporcionan satisfacción y felicidad y que predicen afecto positivo, estabilidad emocional y ausencia de depresión (e.g. Salovey et al., 2000; Abe & Izard, 1999; Carrillo et al., 2001; García et al., 2005), por lo que esperábamos que se asociara de forma negativa con la ansiedad y depresión y de forma positiva con la felicidad. Sin embargo, los resultados no muestran asociación entre este rasgo y las variables clínicas y de bienestar subjetivo.

Una explicación posible es que las facetas acción e innovación -que son las que hemos evaluado en este estudio- no presenten asociaciones con las variables emocionales que hemos incluido. Otra razón probable es que ser más o menos abierto a la experiencia simplemente no se relacione con el bienestar subjetivo o la salud.

Como dice Eldesouky (2012), las facetas apertura a la acción, a nuevas ideas y valores pueden considerarse comportamentales y cognitivas, en tanto, apertura a la estética, fantasía y sentimientos pueden considerarse emocionales. Nuestro estudio solo exploró las facetas acción e innovación, debido a que el instrumento de medición que utilizamos no incluye las restantes. Como observó Lemos (2006), algunas facetas no pueden ser discriminadas por los niños como aspectos de su personalidad, debido su menor capacidad para expresar, percibir y/o diferenciar verbalmente determinados matices del comportamiento. Al igual que Lemos (2006), otros autores han referido dificultades para operacionalizar el factor Apertura a la Experiencia en niños (e.g. Barbaranelli, Carpara, Rabasca & Pastorelli, 2003; Carrasco, Ortiz, Holgado Tello & del Barrio Gandara, 2005). Como dice Butler (2000), es posible que los mecanismos subyacentes de naturaleza cognitiva no se relacionen con las variables emocionales. De hecho, se ha indicado como posible que mientras los individuos puntúan alto en algunas facetas de Apertura a la Experiencia pueden puntuar muy bajo en otras (Coan, 1972).

Butler (2000) también ha sugerido que es posible que ser más o menos abierto a la experiencia sencillamente no guarde relación con mayor o menor bienestar subjetivo o salud. En este sentido, existen estudios que muestran una ausencia de relaciones entre este factor y variables de salud y bienestar; incluso algunos han encontrado que la Apertura a la Experiencia se asocia con consecuencias contraproducentes para la salud (Eldesouky, 2012). Respecto de estos últimos podemos mencionar algunos ejemplos como los trabajos de Boothe-Kewley y Vickers (1994) que encontraron que los individuos con mayor apertura a

las acciones presentaban mayores conductas de riesgo como abuso de sustancias. También, el estudio de Jonassaint et al. (2007) encontró que altas puntuaciones en apertura a los valores correlacionaron con mayor riesgo cardíaco; Wolfstein y Trull (1997) mostraron que la apertura a la fantasía se asoció con depresión y García et al. (2005) encontraron que la apertura a los sentimientos se asoció con mayores experiencias de ansiedad y depresión.

El metanálisis realizado por Malouff et al. (2005) mostró que todos los rasgos se asociaron con trastornos clínicos con la excepción de Apertura a la Experiencia; en el trabajo de John et al. (1994) con niños se observó que los niños con más síntomas internalizantes fueron descritos por sus padres como más neuróticos y con menos rasgo de Conciencia, pero sin asociaciones en Extraversión, Apertura a la Experiencia y la Agradabilidad. En un estudio más reciente, Herzhoff y Tackett (2012), considerando la dificultad en torno a este rasgo, realizaron análisis factoriales de las facetas de personalidad y temperamento para evaluar la validez de constructo en niños de 9 y 10 años de edad. Los resultados revelaron tres facetas finales: intelecto, imaginación y sensibilidad; las correlaciones para explorar la validez mostraron que ni el rasgo tomado en su conjunto, ni ninguna de las facetas por separado se asoció de manera significativa con síntomas internalizantes. En términos generales, tanto el factor general como sus facetas específicas se asociaron solo con competencia social y escolar.

En síntesis, en esta investigación los datos obtenidos indicaron ausencia de relación entre este rasgo y los indicadores clínicos y el componente de bienestar subjetivo. Como afirma Eldesouky (2012), el rasgo Apertura a la Experiencia es el más controversial de los rasgos del modelo de los Cinco Grandes, ya que describe un amplio conjunto de características que abarcan desde el aprecio por el arte hasta el gusto por probar nuevas comidas y en este sentido, podría ser beneficioso un estudio en detalle de las diferentes facetas, para clarificar tanto el entendimiento del mismo rasgo como de sus posibles

relaciones con la salud. Como dice Lemos (2003), la imposibilidad de operacionalizar ciertas facetas no implica necesariamente que no existan, sino que puede deberse a dificultades metodológicas, por lo que, como sugieren Herzhoff y Tackett (2012), futuros estudios podrían profundizar los esfuerzos para explorar las diferentes facetas de este rasgo y así dilucidar las relaciones con psicopatología y bienestar subjetivo, o determinar si ser más o menos abierto a la experiencia son simplemente dos formas diferentes de relacionarse con el mundo, que no poseen asociación alguna con la psicopatología o el bienestar (Butler, 2000).

Por otro lado, en cuanto a las características del polo opuesto del Neuroticismo, denominado Estabilidad Emocional, control emocional y fortaleza del yo (John, 1990) esperábamos que el Neuroticismo presentara relaciones negativas con las estrategias adaptativas de regulación emocional. Por ejemplo, se ha sugerido que una mayor emocionalidad negativa podría agotar los recursos cognitivos necesarios para implementar estrategias adaptativas (Noël et al., 2012). Varios estudios realizados con adultos encontraron asociaciones en este sentido (e.g. Connor-Smith & Flachsbart, 2007; Gross & John, 2003; Wang et al., 2009). Quizás en niños y adolescentes otros rasgos de personalidad posean más capacidad explicativa sobre la utilización de las estrategias adaptativas que el Neuroticismo. En este sentido, nuestros resultados son similares a los obtenidos por el estudio de Gresham y Gullone (2012), en el que encontraron que el Neuroticismo se asoció en sentido negativo con la reevaluación cognitiva, pero esta relación no alcanzó la significación estadística examinaron en niños y adolescentes de 10 a 18 años de edad. Hasking et al. (2010) en una muestra de adolescentes de entre 13 y 18 años de edad (con conductas de autolesión), encontraron una relación notablemente baja entre Neuroticismo y reevaluación cognitiva aunque, llamativamente, fue positiva. Finalmente, el estudio de Yoon et al. (2013) si bien es con adultos, mostró resultados similares a los nuestros, en el sentido de que cuando las estrategias adaptativas y no adaptativas fueron introducidas en el análisis de ecuaciones

estructurales, las estrategias no adaptativas tuvieron un efecto mediador en la relación entre Neuroticismo y depresión pero la estrategia adaptativa de reevaluación no mostró este efecto; por lo que, similar a nuestros resultados, solo las estrategias no adaptativas mediaron la relación entre el Neuroticismo y la ansiedad, depresión y felicidad.

Consideramos que futuros estudios deberían explorar estas relaciones en niños y adolescentes para aclarar su sentido y determinar el peso que los distintos rasgos poseen en la explicación de la mayor o menor frecuencia de uso de las estrategias de regulación emocional. Esto resultaría valioso para aumentar la evidencia y comprensión con respecto a que la forma en la cual los individuos manejan sus emociones está influida por factores predisposicionales como la personalidad, y específicamente en cuanto al rol explicativo de cada rasgo de personalidad, lo que contribuirá a una mayor comprensión de las experiencias afectivas individuales (Gresham & Gullone, 2012).

En último lugar dentro de este conjunto de asociaciones, considerando las características de control intencional del rasgo Conciencia (Derryberry et al. 2003) y las dificultades de regulación de la atención de las estrategias cognitivas no adaptativas, esperábamos encontrar una relación negativa entre este rasgo y las estrategias de autculpabilización, rumiación y catastrofización. Sin embargo, nuestros resultados no mostraron una asociación entre este rasgo y las estrategias no adaptativas. Una explicación posible sería que en la frecuencia de uso de estas estrategias cognitivas no adaptativas sea más determinante la afectividad negativa que la menor capacidad de control y cambio del foco atencional. En este sentido, existen trabajos que han mostrado que la afectividad negativa influye fuertemente sobre la utilización de estrategias no adaptativas (e.g. Brosschot, 2010; Suveg, Morelen, Brewer, & Thomassin, 2010). Lewis, Zinbarg y Durbin (2010) afirman que la reactividad afectiva inicial influye en la selección de estrategias de regulación emocional. Los niveles de activación sobre determinado umbral interfieren con el despliegue

de estrategias adaptativas de modulación de la experiencia emocional y también afectan el funcionamiento ejecutivo, al interferir en los procesos de inhibición, algo que favorece las cogniciones perseverativas como, por ejemplo, la rumiación (Tull, et al., 2010).

En síntesis, si bien la capacidad de control intencional es importante para la implementación de las estrategias adaptativas, es posible que esta capacidad no sea valiosa en la misma proporción para explicar las estrategias no adaptativas, ya que quizás en estas últimas un factor de mayor influencia sea la reactividad negativa inicial. En este sentido, las investigaciones han mostrado que las emociones negativas tienden a producir mayor activación que las positivas, por lo que se son necesarios más recursos para su regulación (Bradley, 2000; Cacioppo et al., 2000). Además, consideramos de particular importancia mencionar los trabajos de Tortella-Felieu et al. (2013; 2012) que exploran las relaciones entre la capacidad de control intencional, la afectividad negativa y las estrategias cognitivas de regulación emocional. Estos autores encontraron que la afectividad negativa es el factor más influyente en la utilización de las estrategias cognitivas no adaptativas independientemente de la capacidad de control intencional, y si bien el control intencional se asoció positivamente con las estrategias adaptativas, finalmente tampoco tuvo un rol moderador en la relación entre el afecto negativo y las estrategias no adaptativas. De considerar esto, podríamos explicar por qué las estrategias no adaptativas de regulación emocional se asociaron al Neuroticismo, y a pesar de que el rasgo Conciencia se asoció con la selección de estrategias adaptativas, no lo hizo con las no adaptativas.

Finalmente, tomados en su conjunto nuestros resultados indican que las estrategias cognitivas de regulación emocional poseen un efecto mediador en la relación entre los rasgos de personalidad e indicadores clínicos y la felicidad; es decir, los rasgos de personalidad se relacionaron con las estrategias cognitivas de regulación emocional y éstas a su vez, con los

indicadores clínicos y la felicidad. Los rasgos de personalidad que mostraron relaciones fueron Extraversión, Neuroticismo y Conciencia. Estos hallazgos se corresponden con los resultados reportados por los metanálisis de Rosellini y Brown (2011), Kotov et al. (2010) y Malouff et al. (2005). Estos autores esperaban encontrar asociaciones con Extraversión y Neuroticismo, y los indicadores de psicopatología. Aunque no lo esperaban, hallaron relaciones con el rasgo Conciencia. Kotov et al. (2010) entienden estas asociaciones considerando que los individuos con escasa Conciencia serían más proclives al fracaso y al pobre afrontamiento, lo que contribuiría a la psicopatología.

Nuestro trabajo aporta evidencia al mostrar la importancia de este rasgo de personalidad para las estrategias adaptativas, que a su vez se relacionan con la ansiedad, depresión y felicidad. La regulación emocional también mostró poseer un efecto mediador en la relación entre la Extraversión y el Neuroticismo con las variables indicadoras de salud. En este sentido, nuestros resultados están en relación con los trabajos de Hervás y Vázquez (2006; 2011), Yoon et al. (2013) y Wang et al. (2009), que mostraron efectos similares en población adulta.

Consideramos que las relaciones específicas que hemos observado entre los rasgos de personalidad y las estrategias cognitivas de regulación emocional pueden explicarse teniendo en cuenta los aspectos de emocionalidad positiva del rasgo Extraversión, de emocionalidad negativa de Neuroticismo y de control intencional ligado al rasgo Conciencia (Derryberry et al., 2003; Rothbart et al. 1994; Watson & Clark, 1999), y teniendo en cuenta las relaciones empíricas que se han hallado entre estos aspectos y las estrategias cognitivas (e.g. Tortella-Feliu et al., 2013). Se ha relacionado el afecto positivo con el aumento de la flexibilidad y los recursos cognitivos, según los trabajos de Fredrickson y su teoría de ampliación y construcción (Sueveg, Hoffman, Zeman & Thomassin, 2009), la afectividad negativa con la interferencia en la capacidad inhibitoria necesaria para evitar el pensamiento perseverativo

(Tortella-Feliu et al., 2013) y la capacidad de reinterpretación y cambio atencional que se favorece de un mayor control intencional (Connor-Smith & Flaschbart, 2007). A su vez, las relaciones de las estrategias observadas en nuestro estudio con ansiedad, depresión y felicidad están en concordancia con los trabajos que muestran que implementar estrategias adaptativas modifica el afecto negativo y prolonga el afecto positivo relacionado con el bienestar y la felicidad, y cómo las estrategias no adaptativas mantienen y/o prolongan los niveles de ansiedad y depresión (Suveg, et al., 2010).

Además, este trabajo aporta evidencia al rol de las estrategias de regulación emocional en la propensión a experimentar ansiedad, depresión y felicidad y cómo se asocian a éstas los rasgos de personalidad. Los estudios en este tema generalmente evalúan la predisposición diferencial a utilizar ciertas estrategias en individuos con y sin problemas clínicos (e.g. Cisler, Olatunji, Feldner & Forsyth, 2009). Sin embargo, como dice Lewis et al. (2010), estos estudios no pueden concluir sobre la importancia de la regulación emocional más allá de la reactividad inicial y deberían, por lo tanto, contemplar su participación en el proceso. A esto se suma el hecho de que las emociones negativas producen mayores niveles de activación que las positivas y requieren en consecuencia, un mayor despliegue de recursos para su regulación (Bradley, 2000). En este sentido, si bien en nuestro trabajo no evaluamos específicamente población clínica ni utilizamos medidas de reactividad emocional, los resultados indicarían que en la disponibilidad a seleccionar estrategias, la afectividad emocional característica de los rasgos de personalidad tendría un papel importante, sobre todo para el caso del Neuroticismo y las estrategias no adaptativas. Esto está en correspondencia con estudios que muestran que la afectividad negativa posee influencia en la selección y/o implementación de estrategias de regulación emocional no adaptativas (Suveg et al., 2010).

En síntesis, nuestros resultados permiten una mayor comprensión del rol de las estrategias cognitivas de regulación emocional en relación con indicadores clínicos y con felicidad, especialmente en población infantil donde los estudios son más escasos, a través del análisis simultáneo de diferentes estrategias adaptativas y no adaptativas mediante la creación de variables latentes para poder observar su rol diferencial. Para esto se ha incluido el análisis de los diferentes rasgos de la personalidad, particularmente del rasgo Conciencia que ha sido menos explorado en otros trabajos y se han tomado en cuenta el bienestar subjetivo para una mejor comprensión de su participación en los procesos de salud.

No obstante estos aportes, nuestro trabajo posee limitaciones. En primer lugar, no es posible realizar atribuciones causales debido a la naturaleza transversal del diseño. Por lo que, no pueden descartarse relaciones bidireccionales entre las variables que pueden ser posibles y poseer sentido. Sin embargo, se encuentra bastante establecido en varios estudios - que poseen modelos con la misma direccionalidad que el nuestro- que los rasgos de personalidad preceden a los indicadores clínicos y de bienestar (e.g. Barganier, 2007; Mirnics et al. 2013; Yoon et al., 2013; Wang et al., 2009). De todas formas, se necesitan estudios longitudinales futuros para replicar estos resultados y entender mejor las posibles relaciones causales. En segundo lugar, nuestros instrumentos de medición fueron exclusivamente autoinformes, los cuales se sabe son por su naturaleza vulnerables a los sesgos de respuesta y a la mayor varianza común entre las variables. Si bien se cuidaron ciertos aspectos, como por ejemplo, se eliminó del índice total de depresión la subescala de culpabilización porque presentaba similitudes con la estrategia de autoculpabilización, en general los niños respondieron a numerosos ítems que indagaban por su afectividad negativa o positiva, por lo que entre algunas variables puede haberse generado una relación artificialmente fuerte debido a la superposición de ciertos constructos, por ejemplo, entre neuroticismo y depresión. Adicionalmente, la confiabilidad de algunas subescalas fue notablemente baja. Pero, como ha

indicado Lemos (2004), varios autores concuerdan en que las respuestas dadas por los niños suelen ser más inestables que las de los adultos, por lo que correlaciones de .30 suelen considerarse explicativas (e.g. Mischel, Zeiss & Zeiss, 1974). Finalmente, se trata de una muestra seleccionada de manera intencional en la que los participantes voluntariamente accedieron a responder los autoinformes, por lo que las posibilidades de generalización de los resultados son moderadas. No obstante, otros estudios en niños y adolescentes encontraron relaciones y asociaciones similares a las nuestras, lo que aporta mayor validez a nuestros resultados. Sería valioso examinar en futuros trabajos modelos similares en otros contextos poblacionales, por ejemplo, población clínica o niños con diferentes niveles socioeconómicos. Además de lo anterior, resulta interesante proponer que futuros estudios podrían explorar el rol de las puntuaciones extremas de los rasgos de personalidad. Si bien este trabajo planteó hipótesis en el mismo sentido que otros en las cuales las puntuaciones más elevadas son más “deseables” no puede dejar de reconocerse que puntuaciones extremas podrían resultar desadaptativas –algo que podría haber sucedido aquí en la relación entre Extraversión y estrategias no adaptativas-. Algunos autores, por ejemplo Mccord, Joseph y Grijalva (2014) han reconocido este aspecto y proponen que los análisis deberían comenzar a contemplar los casos en los cuales los rasgos que tradicionalmente son considerados deseables pueden volverse no adaptativos cuando se poseen en exceso; algo que denominaron como el “lado oscuro de los rasgos de personalidad tradicionalmente deseables” (*the dark side of the traditionally desirable personality traits*).

A pesar de estas limitaciones, consideramos que esta investigación constituye un aporte. Si se tiene en cuenta que los rasgos de personalidad son relativamente estables y difíciles de modificar (Yoon et al., 2013); resulta valioso conocer que su efecto sobre los indicadores clínicos y de bienestar subjetivo es a través de mediadores que son en sí mismos modificables y/o entrenables (e.g. Baumeister, Gailliot, DeWall & Oaten, 2006; MacLeod,

Koster & Fox, 2009), porque estos resultados pueden tener importancia para el diseño y contenido de programas de prevención y promoción de la salud mental infantil (Garnefski et al., 2007).

Como afirman Koole, McCullough, Kuhl y Roelofsma (2010) dada la importancia que la regulación emocional juega en el funcionamiento de los individuos sería importante mejorar sus habilidades de regulación; y se ha mostrado que estas habilidades pueden ser mejoradas mediante el entrenamiento (e.g. Baumeister, et al., 2006; McLeod, et al., 2009).

La sensibilidad emocional sigue un patrón intrínseco de desarrollo que es básicamente independiente de las influencias ambientales (McCrae et al., 2000; Terraciano et al., 2005) en tanto las competencias de regulación emocional son fuertemente influenciadas por la calidad de las interacciones sociales de los niños con sus padres y cuidadores y continúan desarrollándose incluso hasta la vejez (Mikulincer et al., 2003; Carstensen et al., 2003). Entonces, la regulación emocional es susceptible de entrenamiento en mayor medida que la sensibilización emocional (Koole et al., 2011). Además, es posible promover el desarrollo de emociones positivas en los niños. Como indica Suveg et al. (2009) antes de implementar estrategias de solución de problemas los terapeutas podrían propiciar el desarrollo de emociones positivas para facilitar el proceso terapéutico. Sobre todo, consideramos que esto sería un beneficio en contextos escolares en programas de promoción de la salud mental, ya que, como exploraron Tugade y Fredrickson (2004) se asocian con la reinterpretación positiva. Pero además, como dicen Oros, Manucci y Richaud de Minzi (2011) las emociones positivas influyen en el desarrollo de las competencias personales, son de gran utilidad para afrontar la vida cotidiana, y potencian la salud y resiliencia psicológica (Fredrickson, 2000; Vera Poseck, 2004). En el plano cognitivo influyen positivamente sobre los procesos intelectuales, el razonamiento, la resolución de problemas y maximizan la atención, la retención y el recuerdo, la flexibilidad cognitiva y las funciones ejecutivas, entre otros

procesos que conducen a un aprendizaje más rápido y significativo (Ashby, Isen & Turken, 1999; Fredrickson, 2005; Fredrickson & Joiner, 2002; Nadeau, 2001; Phillips, Bull, Adams & Fraser, 2002; Tamblyn, 2003). Por lo que el fortalecimiento de las emociones positivas en los contextos áulicos debería ocupar un lugar importante en la planificación escolar (Oros et al., 2011).

Por otro lado, este trabajo muestra la importancia de los rasgos personalidad en la propensión a presentar indicadores de ansiedad y depresión como de bienestar subjetivo. Si bien modificar los rasgos estables de la personalidad para reducir la propensión a la ansiedad y depresión o aumentar el bienestar es poco probable (Yoon et al., 2013), algunos autores sostienen que puede enseñarse a las personas las consecuencias comportamentales y cognitivas de un rasgo dado y esto podría beneficiarlos (e.g. Brown, Ryan & McFarland, 1996). Más allá de esta posibilidad, otros autores han mostrado la utilidad de evaluar y conocer la personalidad para planificar tratamientos (Bagby et al., 2008; Quilty et al., 2008) y guiar la prevención. Incluso algunos estudios han mostrado su utilidad para detectar indicadores de psicopatología en los inicios tempranos del desarrollo de algún trastorno (Smit, Beekman, Cuijpers, de Graaf, & Vollebergh, 2004; Tokuyama, Nakao, Seto, Watanabe & Takeda, 2003; Verkerk, Denollet, Van Heck, Van Son & Pop, 2005).

Finalmente, nuestros resultados aportan evidencia a la noción de que la regulación emocional puede considerarse un proceso transdiagnóstico y, ponen de relieve que aquellas estrategias cognitivas de regulación emocional que han mostrado tener un rol explicativo importante en la presencia de psicopatología también lo tendrían para la explicación de indicadores de bienestar subjetivo. Se ha sugerido que la regulación emocional podría conceptualizarse como un proceso transdiagnóstico (Kring & Sloan, 2010), debido a que se refiere a procesos que son compartidos por diferentes condiciones psicopatológicas (Aldao, 2012). Esto permite una mayor comprensión de los procesos de comorbilidad entre los

síntomas y favorece el desarrollo de intervenciones psicosociales dirigidas al alivio y a la prevención de los síntomas (Aldao, 2012). Como dicen Garnefski et al. (2001) y Lei et al. (2014) la confirmación del rol específico de las estrategias cognitivas de regulación emocional en la propensión a presentar síntomas de ansiedad y depresión, puede resultar de importancia para el el diseño y contenido de los programas de intervención y prevención para los problemas de salud mental, a lo que se suma el hecho de que este conjunto de estrategias también tendría implicaciones importantes para las variables de bienestar subjetivo. Koole et al. (2011) ponen de relieve estudios que muestran que la regulación de varios sistemas de respuestas emocionales puede incrementarse a través del entrenamiento, incluyendo la regulación de la atención, de los *appraisals* cognitivos y de las respuestas expresivas.

Finalmente, consideramos que la exploración de estas variables en población no clínica, representa una contribución para el diseño de programas de prevención y promoción de la salud mental infantil que puedan aplicarse de forma grupal en el contexto escolar. Como enunciamos, el contexto escolar como ámbito de intervención comienza a considerarse sumamente valioso (Weist & Murray, 2007), dado que la implementación de programas mejora el funcionamiento emocional y comportamental de los niños (Botvin, 2000) así como su desempeño académico (Knoff & Batsche, 1995).

Referencias bibliográficas

- Abe, J. A. (2005). The predictive validity of the Five-Factor Model of personality with preschool age children: A nine year follow-up study. *Journal of Research in Personality*, 39, 423–442.
- Abe, J. A. & Izard, C. E. (1999). A longitudinal study of emotion expression and personality relations in early development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 566–577.
- Abela, J. R. Z. (2001). The hopelessness theory of depression: A test of the diathesis–stress and causal mediation components in third and seventh grade children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 241–254.
- Abela, J. R. Z., & Payne, A. V. L. (2003). A test of the integration of the hopelessness and self-esteem theories of depression in schoolchildren. *Cognitive Therapy and Research*, 27, 519–535.
- Abelson, J. L., Liberzon, I., Young, E. A., & Khan, S. (2005). Cognitive modulation of the endocrine stress response to a pharmacological challenge in normal and panic disorder subjects. *Arch Gen Psychiatry*, 62, 668–675.
- Adams, P., Abela, J. R. Z., & Hankin, B. L. (2007). Factorial categorization of depression related constructs in children and early adolescents. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 21, 123–139.
- Affleck, G., & Tennen, H. (1996). Construing benefits from adversity: Adaptational significance and dispositional underpinnings. *Journal of Personality*, 64, 899–922.
- Agha-Yousefi, A. R. & Maleki, B. (2011). Prediction of depression symptoms by personality traits in children. *Journal of Clinical Psychology*, 3 (1): 9–17
- Aldao A., Nolen-Hoeksema S., & Schweizer S. (2010). Emotion regulation strategies across psychopathology: a meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30, 217–37.
- Aldao, A. & Nolen-Hoeksema, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination. *Behaviour Research and Therapy*, 48 (10), 974–983.
- Aldao, A. (2012). Emotion regulation strategies as transdiagnostic processes: A closer look at the invariance of their form and function. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 17(3): 261–277.
- Aldwin, C. (1994). *Stress, coping, and development: An integrative approach*. New York: Guilford.
- Alexander, G. A., Chen, K., Merkley, T. L., Reiman, E. M., Caselli, R. J., Aschenbrenner, M., et al. (2006). Regional network of magnetic resonance imaging gray matter volume in healthy aging. *NeuroReport*, 17, 951–956.
- Allport, G. W. (1937). *Personality. A psychological interpretation*. New York: Henry Holt and Company.
- Allport, G. W., & Odbert, H. S. (1936). Trait names: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs*, 47, 21.
- Amaral, D. G., Price, J. L., Pitkanen, A., & Carmichael, T. (1992). Anatomical organization of the primate amygdaloid complex. In J. Aggleton (Ed) *The amygdala: Neurobiological aspects of emotion, memory, and mental dysfunction*, (pp. 1–66). Wiley-Liss, New York.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., rev.). Washington, DC: Author.
- Anderson, C. A., Miller, R. S., Riger, A. L., Dill, J. C., & Sedikides, C. (1994). Behavioral and characterological attributional styles as predictors of depression and loneliness: Review, refinement, and test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 549–558.
- Anderson, C., John, O. P., Keltner, D. y Kring, A. (2001) Who attains social status? Effects on personality and physical attractiveness in social groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 116–132.
- Anderson, J., & D. Gerbing. (1998). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach, *Psychological Bulletin* 103(3) 411–423.
- Anderson, K. W. & McLean, P. D. (1997). Conscientiousness and depression: Tendencies, predictive utility and longitudinal stability. *Cognitive Therapy and Research*, 21, 223–238.
- Andrews, F. M. & McKennell, A. C. (1980). Measures of self-reported well-being: Their affective, cognitive, and other components. *Social Indicators Research*, 8, 127–155.
- Arbuckle, J.L., & Wothke, W. (1999) *Amos 4.0 User's Guide*. Chicago, IL: SPSS Inc. and SmallWaters Corporation.
- Argyle, M. (2001). *The Psychology of Happiness*. New York: Taylor & Francis.
- Argyle, M. & Lu, L. (1990). The happiness of extraverts. *Personality and Individual Differences*, 11, 1011–1017.
- Arita, B. (2005). La capacidad y el bienestar subjetivo como dimensiones de estudio de la calidad de vida. *Revista Colombiana de Psicología*, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, 14, 73–79.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*. New York: Columbia University Press.

- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2004). Aggression and moral development: Integrating social information processing and moral domain models. *Child Development*, 75, 987-1002.
- Ashby, F.G., Isen, A.M. & Turken, A.U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, 106, 529-550.
- Ashton, M. C., Lee, K. & Paunonen, S. V. (2002). What is the central feature of extraversion? Social attention versus reward sensitivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(1), 245-52.
- Aspinwall, L. G. (1998). Rethinking the role of positive affect in self-regulation. *Motivation and Emotion*, 22, 1-32.
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1997). A stitch in time: Self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin*, 121, 417-436.
- Ato, E., González, C. & Carranza, J. A. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología*, 20(1): 69-80.
- Baars, B. J. (1997). *In the theater of consciousness: The workspace of the mind*. New York: Oxford University Press.
- Baars, B. J. (2005). Subjective experience is probably not limited to humans: The evidence from neurobiology and behavior. *Consciousness and Cognition*, 14, 7-21.
- Bachorowski, J.-A., & Owren, M. J. (2008). Vocal expression of emotion. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. Feldman-Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 196-210). New York: Guilford Press.
- Baddeley, A.D. (1986). *Working memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Baddeley, A. D. (1993). Short-term phonological memory and long-term learning: A single case study. *European Journal of Cognitive Psychology*, 5, 129-148.
- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 417-423.
- Bagby, R. M., Quilty, L. C., Segal, Z. V., McBride, C. C., Kennedy, S. H., & Costa, P. T. Jr. (2008). Personality and differential treatment response in major depression: A randomized controlled trial comparing cognitive behavioural therapy and pharmacotherapy. *Canadian Journal of Psychiatry*, 53, 361-370.
- Balatsky, G. & Diener, E. (1993). Subjective well-being among Russian students. *Social Indicators Research*, 28, 225-243.
- Band, E. B., & Weisz, J. R. (1988). How to feel better when it feels bad: children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*, 24, 247-253.
- Barbaranelli, C., Caprara, G.V. & Rabasca, A. (1998). *Manuale del BFQ-C. Big Five Questionnaire Children*. O.S. Organizzaaioni Speciali-Firenze.
- Barbaranelli, C., Carpara, G., Rabasca, A., Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the Big Five in late Childhood. *Personality and Individual Differences*, 34, 645-664.
- Barganier, D. A. (2007). *Does coping mediate the relationship between personality and subjective well-being?* Master of Arts in Health Psychology USA: Central Connecticut State University: Department of Psychology.
- Bargh, J. A., & Williams, L. E. (2007). The nonconscious regulation of emotion. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 429 -445). New York: Guilford Press.
- Barrett, L. F., & Pietromonaco, P. R. (1997). Accuracy of the five factor model in predicting perceptions of daily social interactions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 1173-1187.
- Barrett, L. F., Gross, J. J., Christensen, T. C., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 16: 713-724.
- Barrett, L. F., Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2007). On the automaticity of emotion. In J. Bargh (Ed.). *Social psychology and the unconscious: The automaticity of higher mental processes* (pp. 173-217). New York: Psychology Press.
- Barrick, M. R., Mount, M. K. & Judge, T. A. (2001). Personality and Job Performance at the Beginning of the New Millennium: What Do We Know and Where Do We Go Next? *International Journal of Selection and Assessment*, 9, 9-30.
- Barry, B. & Stewart, G. L. (1997). Composition, process, and performance in self-managed groups: The role of personality. *Journal of Applied Psychology*, 82: 62-78.
- Baumann, N., Kaschel, R., & Kuhl, J. (2007). Affect sensitivity and affect regulation in dealing with positive and negative affect. *Journal of Research in Personality*, 41, 239-248.
- Baumeister, R. F. (1982). Self-esteem, self-presentation, and future interaction: A dilemma of reputation. *Journal of Personality*, 50, 29-45.
- Baumeister, R. F., Gailliot, M., DeWall, C. N., & Oaten, M. (2006). Self-regulation and personality: How interventions increase regulatory success, and how depletion moderates the effects of traits on behavior. *Journal of Personality*, 74, 1773-1801.
- Bentler, P. M. (2005). *EQS 6 Structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.

- Berger, J. (2011). Arousal Increases Social Transmission of Information. *Psychological Science*, 22, 891-3.
- Berntson, G. G., Sarter, M., & Cacioppo, J. T. (1998). Anxiety and cardiovascular reactivity: The basal forebrain cholinergic link. *Behavioural Brain Research*, 94, 225-248.
- Berry, C. M., Ones, D. S. & Sackett, P. R. (2007). Interpersonal deviance, organizational deviance, and their common correlates: A review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 92, 410-424.
- Bienvenu, O. J., Samuels, J. F., Reti, I. M., Costa, P. T., Eaton, W. W. & Nestadt, G. (2004). Anxiety and depressive disorders and the five-factor model of personality. *Depression and Anxiety*, 20: 92-7.
- Blanchard, C. D., & Blanchard, R. J. (1972). Innate and conditioned reactions to threat in rats with amygdaloid lesions. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 81, 281-290.
- Block, N. (1995). On a confusion about the function of consciousness. *Behavioral and Brain Sciences*, 18, pp. 227-47.
- Bolger, N., & Schilling, E. A. (1991). Personality and the problems of everyday life: The role of neuroticism in exposure and reactivity to daily stressors. *Journal of Personality*, 59, 355-386.
- Bolger, N., & Zuckerman, A. (1995). A framework for studying personality in the stress process. *Personality Processes and Individual Differences*, 5, 890-902
- Bonanno, G. A. & Keltner, D. (1997). Facial expressions of emotion and the course of conjugal bereavement. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 126-137.
- Bonanno, G.A., Ho, S.M., Chan, J.C., Kwong, R.S., Cheung, C.K., Wong, C.P., et al. (2008) Psychological resilience and dysfunction among hospitalized survivors of the SARS epidemic in Hong Kong: A latent class approach. *Health Psychology*, 27(5), 659-667.
- Booth-Kewley, S. B., & Vickers, Jr., R. R. (1994). Associations between Major Domains of Personality and Health Behavior. *Journal of Personality*, 62:3.
- Borgatta, E. F. (1964). The structure of personality characteristics. *Behavioral Science*, 9: &17.
- Botvin, G. J. (2000). Preventing drug abuse in schools: Social and competence enhancement approaches targeting individual-level etiological factors. *Addictive Behaviors*, 25, 887-897.
- Bowling, N., Beehr, T., & Swader, W. (2005). Giving and receiving social support at work: the roles of personality and reciprocity. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 476-489.
- Bradley, S. J. (2000). *Affect regulation and the development of psychopathology*. New York: Guilford Press.
- Brandtstadter, J., & Renner, G. (1992). Coping with discrepancies between aspirations and achievements in adult development: A dual-process model. In L. Montada, S. H. Filipp, & R. M. Lerner (Eds.), *Crises and experiences of loss in adulthood*, (pp. 301-319). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brebner, J. (1998). Happiness and personality. *Personality and Individual Differences*, 25, 279-296.
- Brebner, J., Donaldson, J., Kirby, N., & Ward, L. (1995). Relationships between happiness and personality. *Personality and Individual Differences*, 19, 251-258.
- Breiter, H. C., Etcoff, N. L., Whalen, P. J., Kennedy, W. A., Rauch, S. L., Buckner, R. L., et al. (1996). Response and habituation of the human amygdala during visual processing of facial expression. *Neuron*, 17, 875-887.
- Brenner, E. M., & Salovey, P; (1997). Emotion regulation during childhood: Developmental, interpersonal, and individual considerations. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional developmental and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 168-192). New York: Basic.
- Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 906-921.
- Bridges, L. J. & Grolnick, W. S. (1995). The development of emotional self-regulation in infancy and early childhood. In N. Eisenberg (Eds.), *Review of Personality and Social Psychology*, Vol 15. New York: Sage.
- Brief, A. P. & Roberson, L. (1989). Job attitude organization: An exploratory study. *Journal of Applied Social Psychology*, 19, 717-727.
- Broeren, S. M. L., Muris, P., Bouwmeester, S., van der Heijden, K. B., & Abee, A. (2010). The Role of Repetitive Negative Thoughts in the Vulnerability for Emotional Problems in Non-Clinical Children. *Journal of Child and Family studies*.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-Regulation in Early Childhood: Nature and Nurture*. New York: Guilford.
- Brosschot, J. F. (2010). Markers of chronic stress: Prolonged physiological activation and (un)conscious perseverative cognition. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 35, 46-50.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211-237.
- Brown, S. D., Ryan, N. E., & McPartland, E. B. (1996). Why are so many people happy and what do we do for those who aren't? A reaction to Lightsey (1996). *Counseling Psychologist*, 24, 751-757.
- Brown, T. A. (2007). Temporal course and structural relationships among dimensions of temperament and DSM-IV anxiety and mood disorder constructs. *Journal of Abnormal Psychology*, 116, 313-328.

- Brown, T. A., Chorpita, B. F., & Barlow, D. H. (1998). Structural relationships among dimensions of the DSM-IV anxiety and mood disorders and dimensions of negative affect, positive affect, and autonomic arousal. *Journal of Abnormal Psychology*, 107, 179-192.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Bushman, B. (2002). Does venting anger feed or extinguish the flame? Catharsis, rumination, distraction, anger, and aggressive responding. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 724-731.
- Bushman, B. J., Baumeister, R. F., & Phillips, C. M. (2001). Do people aggress to improve their mood? Catharsis beliefs, affect regulation opportunity, and aggressive responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 17-32.
- Buss, A. & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Butler, C. (2000) Personality and emotional correlates of right-wing authoritarianism. *Social, Behavioral and Personality*, 28(1), 1-14.
- Cacioppo, J. T., Berntson, G. G., & Klein, D. J. (1992). What is an emotion?: The role of somatovisceral afference, with special emphasis on somatovisceral "illusions." *Review of Personality and Social Psychology*, 14, 63-98.
- Cacioppo, J. T., Berntson, G. G., Kline, D. J. & Poehlmann, K. M. (1997). The psychophysiology of emotion across the lifespan. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 17, 27-74.
- Cacioppo, J. T., Berntson, G. G., Larsen, J. T., Poehlmann, K. M., & Ito, T. A. (2000). The psychophysiology of emotion. In M. Lewis, R. & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *The handbook of emotions* (2nd Ed.; pp 173-191). New York: Guilford Press.
- Cacioppo, J. T., Gardner, W. L., & Berntson, G. G. (1999). The affect system has parallel and integrative processing components: Form follows function. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 839-855.
- Cacioppo, J. T., Klein, D. J., Berntson, G. G., & Hatfield, E. (1993). The psychophysiology of emotion. In R. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *The handbook of emotions*. (pp 119-142). New York: Guilford Press.
- Cacioppo, J. T., Martzke, J. S., Petty, R. S., & Tassinary, L. G. (1988). Specific forms of facial EMG response index emotions during an interview: From Darwin to the continuous flow hypothesis of affect laden information processing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 592-604.
- Cahn, B. R., & Polich, J. (2006). Meditation states and traits: EEG, ERP, and neuroimaging studies. *Psychological Bulletin*, 132(2): 180-211.
- Calkins, S. D. y Hill, A. (2007) Caregiver Influences on Emerging Emotion Regulation: Biological and Environmental Transactions in Early Development. En J. J. Gross (Ed.) *Handbook of Emotion Regulation*, New York: The Guilford Press.
- Cameron, P., Titus, D. G., Kostin, J. & Kostin, M. (1973). The life satisfaction of nonnormal persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 207-214.
- Campbell, A. (1976). Subjective measures of well-being. *American Psychologist*, 31, 117-124.
- Campbell-Sills, L., & Barlow, D. H. (2007). Incorporating emotion regulation into conceptualizations and treatments of anxiety and mood disorders. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 542-560). New York: Guilford Press.
- Caprara, G.V. y Perugini, M. (1990). *Personality described by adjectives: Could the "Big Five" be extended to the Italian context?* Ponencia presentada en la Fifth European Conference on Personality, Junio, Ariccia (Italia).
- Caprara, G.V. y Perugini, M. (1991). L'approccio psico-lessicale e l'emergenza dei Big Five nello studio della personalità. *Giornale Italiano di Psicologia*, 18, 721-747.
- Caprara, G.V.; Barbanelli, C.; Borgogni, L. & Perugini, M. (1993) The "Big Five Questionnaire": A New Questionnaire to assess the Five Factor Model. *Personality and Individual Differences*, 15(3), 281-288.
- Carpendale, J.I., & Chandler, M.J. (1996). On the distinction between false belief understanding and subscribing to an interpretative theory of mind. *Child Development*, 67, 1686-1706.
- Carrasco Ortiz, M. A., Holgado Tello, F. P., & Del Barrio, V. (2005). Dimensionalidad del cuestionario de los cinco grandes (BFQ-N) en población infantil. *Psicothema*, 17, 275-280.
- Carrillo, J. M., Rojo, N., Sánchez-Bernardos, M. L. & Avia, M. D. (2001). Openness to Experience and Depression. *Journal of Psychological Assessment*, 17, 130-136.
- Carrillo, J.M., Rojo, N., Sánchez-Bernardos, M. L., & Avia, M. D. (1998). *Around openness to Experience: Its role in psychological adjustment*. Communication presented at the 9th European Conference on Personality. Surrey, England, July.
- Carstensen, L. L., Fung, H., & Charles, S. (2003). Socioemotional selectivity theory and the regulation of emotion in the second half of life. *Motivation and Emotion*, 27, 103-123.
- Carthy, T., Horesh, N., Apter, A., Edge, M. D. & Gross, J. J. (2010). Emotional reactivity and cognitive regulation in anxious children. *Behaviour Research and Therapy*, 48, 384-393.

- Carver, C. S. & Connor-Smith, J. K. (2010). Personality and Coping. *Annual Review of Psychology*, 61, 679-704.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Casey, B. J., Tottenham, N., Liston, C., & Durston, S. (2005). Imaging the developing brain: What have we learned about cognitive development? *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 104–110.
- Caspi, A., & Shiner, R. L. (2006). Personality development. In W. Damon & R. Lerner (Series Eds.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 3. Social, emotional, and personality development*, 6, 300-365. New York: Wiley.
- Caspi, A., Roberts, B. W. & Shiner, R. L. (2005). Personality development: Stability and change. *Annual Review of Psychology*, 56, 453-484.
- Cattell, R. B. (1943). The description of personality: I. Foundations of trait measurement. *Psychological Review*, 50, 559-594.
- Cattell, R. B. (1945). The description of personality: Principles and findings in a factor analysis. *American Journal of Psychology*, 58: 69-90.
- Cattell, R. B., Eber, H. W. & Tatsuoka, M. M. (1970). *Handbook for the 16PF*. Institute for Personality and Ability Testing: Champaign, IL.
- Champion, L. A. & Power, M. J. (1995). Social and cognitive approaches to 11 depression: Towards a new synthesis. *British Journal of Clinical Psychology*, 34, 485-503.
- Chan, S. M., Chan, S. K., & Kwok, W. W. (2014). Ruminative and Catastrophizing Cognitive Styles Mediate the Association Between Daily Hassles and High Anxiety in Hong Kong Adolescents. *Child Psychiatry & Human Development*.
- Chico-Librán, E. (2006). Personality Dimensions and Subjective Well-being. *The Spanish Journal of Psychology*. 9(1), 38-44.
- Chorpita, B. F., Albano, A. M., & Barlow, D. H. (1998). The structure of negative emotions in a clinical sample of children and adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 107, 74-85.
- Cisler, J. M., Olatunji, B. O., Feldner, M. T., & Forsyth, J. P. (2009). Emotion regulation and the anxiety disorders: an integrative review. *Psychopathology and Behavioral Assessment*. doi:10.1007/s10862-009-9161-1.
- Clark, L. A., & Watson, D. (1991). Tripartite model of anxiety and depression: Psychometric evidence and taxonomic implications. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 316-336.
- Clore, G. L. & Ortony, A. (2008). Appraisal theories: How cognition shapes affect into emotion. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L.F. Feldman Barrett (Eds). *Handbook of emotions* (3rd Ed.). New York: Oxford University Press.
- Coan, R.W. (1972). Measurable Components of Openness to Experience. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 39(2): 346.
- Cole, P. M. & Kaslow, N. J. (1988). Interactional and cognitive strategies for affect regulation: Developmental perspective on childhood depression. In: L. B. Alloy (Ed.) *Cognitive processes in depression* (pp. 310-343). New York: Guilford.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 317–333.
- Compas, B. E., Connor, J. K., Osowiecki, D., & Welch, A. (1997). Effortful and involuntary responses to stress: Implications for coping with chronic stress. In B. H. Gottlieb (Ed.), *Coping with chronic stress* (pp. 105-130). New York, NY: Plenum
- Compas, B. E., Connor, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. (1999). Getting specific about coping: Effortful and involuntary responses to stress in development. In M. Lewis & D. Ramsey (Eds.), *Soothing and stress* (pp. 229-256). New York, NY: Cambridge University Press.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Progress, problems, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, 87-127.
- Compas, B. E., Orosan, P. G., & Grant, K. E. (1993). Adolescent stress and coping: implications for psychopathology during adolescence. *Journal of Adolescence*, 16, 331 – 349.
- Compas, B. E., Orosan, P. G., & Grant, K. E. (1993). Adolescent stress and coping: Implications for psychopathology during adolescence. *Journal of Adolescence*, 16, 331-349.
- Compas, B. E. (1998). An agenda for coping research and theory: basic and applied developmental issues. *International Journal of Behavioral Development*, 22, 231-237.
- Compas, B.E., Jaser, S.S., Dunbar, J.P., Watson, K.H., Bettis, A.H. et al. (2013) Coping and emotion regulation from childhood to early adulthood: Points of convergence and divergence. *Australian Journal of Psychology*, 1-11.

- Connor-Smith, J. K. & Flachsbart, C. (2007). Relations between personality and coping: a meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93:1080–107.
- Connor-Smith, J. K., & Compas, B. E. (2002). Vulnerability to Social Stress: Coping as a mediator or moderator of sociotropy and symptoms of anxiety and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 26, 39-55.
- Contrada, R. J., Leventhal, H. & O'Leary, A. (1990). Personality and Health. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of Personality* (p. 638-670), Nueva York: The Guilford Press.
- Cosmides, L., & Tooby, J. (2000b). Evolutionary psychology and the emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 91–115). New York: Guilford Press.
- Costa Jr., P., McCrae, R., & Martin, T. (2008). Incipient adult personality: The -PI-3 in middle-school-aged children. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(1): 71-89.
- Costa, P. T. y McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13, 653-665.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1980). Influence of Extraversion and Neuroticism on subjective well-being: happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 668-678.
- Costa, P. T., Jr., McCrae, R. R., & Dye, D. A. (1991). Facet scales for Agreeableness and Conscientiousness: A revision of the NEO Personality Inventory. *Personality and Individual Differences*, 12, 887-898.
- Cova, F., Rincón, P., & Melipillán, R. (2007). Rumiación y presencia de sintomatología ansiosa y depresiva en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 24, 175-183.
- Cowen, T. (1991). What a non-pareitian welfare economics would have to look like. In D. Lavoie (Ed.), *Economics and Hermeneutics*. London: Routledge.
- Crooker, K. J. & Near, J. P. (1995). Happiness and satisfaction: Measures of affect and cognition? In H. L. Meadow, M. J. Sirgy & D. R. Rahtz, (Eds.), *Developments in quality-of-life studies in marketing, Vol. 5: proceedings of the fifth quality-of-life/marketing conference*, (pp. 160-166). DeKalb, IL: Academy of Marketing Science.
- Csikszentmihalyi, M. (1999) Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity. In R. J. Sternberg (ed.) *Handbook of Creativity*. New York, NY: Cambridge University Press. Pp. 313-335.
- Cupani, M. (2012) Análisis de Ecuaciones Estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista Tesis*, 1, 186-199.
- Cupani, M. & Ruarte, M. (2008). Propiedades psicométricas del Cuestionario de los Cinco Factores para Niños (BFQ-C) en una Muestra de Adolescentes Argentinos. *Estudios de Psicología*, 29(3): 351 - 354.
- Dandoy, A. C., & Goldstein, A. G. (1990). The use of cognitive appraisal to reduce stress reactions: A replication. *Journal of social behavior and personality*, 5, 1275–1285.
- Darwin, C. (1965). *The expression of the emotions in man and animals*. Chicago: University of Chicago Press. (Original work published 1872).
- Davey, G. C., & Levy, S. (1998). Catastrophic worrying: Personal inadequacy and a perseverative iterative style as features of the catastrophizing process. *Journal of Abnormal Psychology*, 107, 576-586.
- David, A. S., Malmberg, A. & Brandt, L. (1997). IQ and risk for schizophrenia: a population-based cohort study. *Psychological Medicine Psychological Medicine*, 27, 1311-1323.
- Davidson, R. J. (1998). Affective style and affective disorders: Perspectives from affective neuroscience. *Cognition and Emotion*, 12, 307-330.
- Davidson, R. J. (2003). Parsing the subcomponents of emotion and disorders of emotion: Perspectives from affective neuroscience. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 8–24). New York: Oxford University Press.
- Davis, M. (1992). The role of the amygdala in fear and anxiety. *Annual Review of Neuroscience*, 15(1), 353-375.
- Davis, M. (1994). The role of the amygdala in emotional learning. *International Review of Neurobiology*, 36, 225–266.
- Debiec, J., & Ledoux, J. E. (2004). Disruption of reconsolidation but not consolidation of auditory fear conditioning by noradrenergic blockade in the amygdala. *Neuroscience*, 129(2):267-72.
- Dehaene S., & Naccache L.. (2001). Towards a cognitive neuroscience of consciousness: Basic evidence and a workspace framework. *Cognition*, 79(1-2): 1–37.
- Dehaene S., Changeux J. P., Naccache L., Sackur J., & Sergent C. (2006). Conscious, preconscious, and subliminal processing: a testable taxonomy. *Trends in Cognitive Science*, 10, 204-11.
- Dehaene, S., Kerszberg, M., & Changeux, J. P. (1998). A neuronal model of a global workspace in effortful cognitive tasks. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA*, 98, 14529-14534.
- Del Barrio, V., & Carrasco, M. A. (2004). *CDI. Inventario de depresión infantil*. Madrid: TEA Ediciones S. A.
- Del Barrio, V., Carrasco, M. A., & Rodríguez, J. F. (2001). *Big Five assessment in spanish children*. 6th Conference of the European Association of Psychological Assessment. Aachen, Alemania, 2-5 de Septiembre.

- DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124, 197-229.
- Denham, S. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford.
- Dennis, M., Simic, N., Bigner, E. D., Abildskov, T., Agostino, A., Taylor, H. G., et al. (2013). Cognitive, affective, and conative theory of mind (ToM) in children with traumatic brain injury. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 5, 25–39.
- Dennis, T. (2007). Interactions between emotion regulation strategies and affective style: Implications for trait anxiety versus depressed mood. *Motivation and Emotion*, 31, 200-207.
- Dennis, T. A., & Kelemen, D. A. (2009). Preschool children's views on emotion regulation: Functional associations and implications for social-emotional adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 33(3): 243-252.
- Dennis, T. A., O'Toole, L. J., & DeCicco, J. M. (2013). Emotion regulation from the perspective of developmental neuroscience: What, where, when, and why. In K. Barrett (Ed.), *Handbook of self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives*. New York, NY: Routledge.
- Depue, R. A., & Collins, (1999). Neurobiology of the Structure of Personality: Dopamine, facilitation of incentive motivation, and extraversion. *Behavioral and Brain Sciences*, 22:491-569.
- Derakshan, N., Eysenck, M., & Myers, L. B. (2007). Emotional information processing in repressors: The vigilance-avoidance theory. *Cognition and Emotion*, 21, 1585-1614.
- Derryberry, D., Reed, M. A. & Pilkenton-Taylor, C. (2003). Temperament and coping: Advantages of an individual differences perspective. *Development and Psychopathology*, 15, 1049-1066.
- Dew, T. & Huebner, E. S. (1994). Adolescents' perceived quality of life: An exploratory investigation. *Journal of School Psychology*, 33, 185-199.
- Diefendorff, J. M., Hall, R. J., Lord, R. G., & Streat, M. L. (2000). Action-state orientation: Construct validity of a revised measure and its relationship to work-related variables. *Journal of Applied Psychology*, 85, 250263.
- Diener, E. & Fujita, F. (1995). Resources personal strivings, and subjective well-being: A nomothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 926-935.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- Diener, E. (2003). What is positive about positive psychology: The curmudgeon and Pollyanna. In D. Kahneman, & E. N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 3-25).
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E., Lucas, R. E. & Scollon, C. N. (2006). Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. *American Psychologist*, 61, 305–314.
- Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425.
- Diener, E., Scollon, C. N. & Lucas, R. E. (2003). The involving concept of subjective well being: The multifaceted nature of happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187-219.
- Diener, E., Smith, H. & Fujita, F. (1995). The personality structure of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 130–141.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. E. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Digman, J. M. & Takemoto-Chock, N. K. (1981). Factors in the natural language of personality: Re-analysis and comparison of six major studies. *Multivariate Behavioral Research*, 16: 149-170.
- Digman, J. M. (1997). Higher-order factors of the Big Five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1246–1256.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.) *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 201-208). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dollinger, S. J., Leong, F. T., & Ulicni, S. (1996). On traits and values: With special reference to openness to experience. *Journal of Research in Personality*, 30, 23-41.
- Duval, T. S., & Wicklund, R. A. (1973). Effects of objective self-awareness on attributions of causality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 9, 17-31.
- Eapen, V., Naqvi, A., & Al-Dhaheri, A. S. (2000). Cross-cultural validation of Harter's Self-perception Profile for Children in the Arab Emirates. *Annals of Saudi Medicine*, 20(1), 8-11.
- Efron, B. (1979). Bootstrap methods: another look at the jackknife. *The Annals of Statistics* 7(1): 1-26.

- Ehring, T., Ehlers, A., & Glucksman, E. (2008). Contribution of cognitive factors to the prediction of post-traumatic stress disorder, phobia and depression after road traffic accidents. *Behaviour Research and Therapy*, 44(12): 1699-1716.
- Ehrler, D. J., & Evans, G. (1999). Extending Big Five theory into childhood: A preliminary investigation into the relationship between Big Five personality traits and behavior problems in children. *Psychology in the Schools*, 36(6), 451-458.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Eisenberg, N., & L. Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2): 334-339.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Guthrie, I. K. (1997). Coping with stress: The roles of regulation and development. In S. A. Wolchik & I. N. Sandler (Eds.), *Handbook of children's coping: Linking theory and intervention* (pp. 41-70). New York: Plenum Press.
- Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 287-306). New York: Guilford Press.
- Ekman, P. & Friesen, W.V. (1982). Felt- False- And Miserable Smiles. *Journal of Nonverbal Behavior*, 6(4), 238-252.
- Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. In J. Cole (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*, 1971 (pp. 207-283). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. In Scherer, K., & Ekman, P. (Eds.) *Approaches to emotion*. (pp. 319-344). Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Ekman, P. (1989). Why lies fail and what behavior betray a lie. In J.C. Yuille (Ed.), *Credibility Assessment*. (pp. 71-81). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Ekman, P. (1992). Facial expressions of emotion: New findings, new questions. *Psychological Science*, 3, 34-38.
- Ekman, P. (1993). Facial expression of emotion. *American Psychologist*. 48, 384-392.
- Ekman, P. (2007). The directed facial action task. In J. A. Coan & J. J. B. Allen (Eds.), *Handbook of emotion elicitation and assessment* (pp. 47_53). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1978). Facial Action Coding System. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. IZARD, C. E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum.
- Ekman, P., & O'Sullivan, M. (1991). Who can catch a liar. *American Psychologist*, 46, 913-120.
- Ekman, P., & Rosenberg, E. (Eds.). (2005). *What the face reveals* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Ekman, P., Davidson, R.J., & Friesen, W.V. (1990). Emotional expression and brain physiology II: The Duchenne Smile. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 342-353.
- Ekman, P., Friesen, W.V., O'Sullivan, M., Chan, A., Diacoyanni-Tarlatzis, I., Heider, ... Tzavaras, A. (1987). Universals and cultural differences in the judgments of facial expressions of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 712-717.
- Ekman, P., Levenson, R. W. & Friesen, W. V. (1983). Autonomic Nervous System Activity Distinguish Between Emotions. *Science*, 1983, 221, 1208-1210.
- Ekman, P., Liebert, R. M., Friesen, W. V., Harrison, R., Zlatchin, C., Malmstrom, E. J., & Baron, R. A. (1972). Facial Expressions of emotion while watching televised violence as predictors of subsequent aggression. In G. A. Comstock, E. A. Rubinstein, & J. P. Murray (Eds.), *Television and social behavior, Vol. I: Television's effects: Further Explorations. A technical report to the Surgeon General's Scientific Advisory Committee on Television and Social Behavior*, (pp. 22-58). Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office.
- Elliot, A. J. & Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 804-818.
- Ellsworth, P. C., & Scherer, K. R. (2003). Appraisal processes in emotion. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 572-595). New York: Oxford University Press.
- Endler, N. & Kocovski, N.L. (2001) State and trait anxiety revisited. *Journal of Anxiety Disorders*, 15, 231-245.
- Epkins, C. (1996). Affective confounding in social anxiety and dysphoria in children: Child, mother, and father reports of internalizing behaviours, social problems, and competence domains. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 15, 449-470.
- Epstein, S. (1972). The nature of anxiety with emphasis upon its relationship to expectancy. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research* (pp. 292- 338). New York: Academic Press.
- Erber, R., & Tesser, A. (1992). Task effort and the regulation of mood: The absorption hypothesis. *Journal of Experimental Social Psychology*, 28, 339-359.
- Esch, T., Fricchione, G. L., & Stefano, G. B. (2003). The therapeutic use of the relaxation response in stress-related diseases. *Medical Science Monitor*, 9, 23-34.

- Estrada, C. A., Isen, A. M., & Young, M. J. (1997). Positive affect facilitates integration of information and decreases anchoring in reasoning among physicians. *Organizational and Human Decision Processes*, 72, 117–135.
- Evans, D. E. & Rothbart, M. K. (2007). Development of a model for adult temperament. *Journal of Research in Personality*, 41, 868–888.
- Everitt, B. J., & Robbins, T. W. (1992). Amygdala–ventral striatal interactions and reward-related processes. In J. P. Aggleton (Ed.), *The amygdala: Neurobiological aspects of emotion, memory, and mental dysfunction* (pp. 401–429). New York: Wiley-Liss.
- Eysenck, H. J. (1947) *Dimensions of Personality*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Eysenck, H. J. (1990). Genetic and environmental contributions to individual differences: The third major dimension of personality. *Journal of Personality*, 98, 245-261.
- Fayombo, G. (2010). The relationship between personality traits and psychological resilience among the Caribbean adolescents. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2): 105–116.
- Fejfar, M. C., & Hoyle, R. H. (2000). Effect of private self-awareness on negative affect and self-referent attribution: A quantitative review. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 132-142.
- Feldman, G., Joormann, J., & Johnson, S.L. (2008). A self-report measure of responses to positive affect: Rumination and Dampening. *Cognitive Therapy and Research*, 32, 507-525.
- Feldman-Barrett, L. F. (1997). The relationship among momentary emotional experiences, personality descriptions, and retrospective ratings of emotion. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 1100-1110.
- Ferguson, E.D. (2000). *Motivation: A biosocial and cognitive integration of motivation and emotion*. New York: Oxford University Press.
- Fields, L., & Prinz, R. J. (1997). Coping and adjustment during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review*, 17, 937-976.
- Finch, J. F., & Graziano, W. G. (2001). Predicting depression from temperament, personality, and patterns of social relations. *Journal of Personality*, 69(1): 27-55.
- Fiske, D. W. (1949). Consistency of the factorial structures of personality rating from different sources. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 44, 329-344.
- Flanery, R. C. (1990). Methodological, psychometric considerations in child reports. In: A. M. LaGreca (Ed.), *Through the Eyes of a Child: Obtaining Self-Reports from Children and Adolescents* (pp. 57-82). Boston: Allyn & Bacon.
- Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R. (1995). The development of children’s knowledge about attentional focus. *Developmental Psychology*, 31, 706-712.
- Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R. (1998). The mind has a mind of its own: Developing knowledge about mental uncontrollability. *Cognitive Development*, 13, 127-138.
- Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R. (1993). Children's understanding of the stream of consciousness. *Child Development*, 64, 387-398.
- Fogle, L. M., Huebner, S. E., & Laughlin, J. E. (2002). The relationship between temperament and life satisfaction in early adolescence: Cognitive and behavioral mediation models. *Journal of Happiness Studies*, 3, 373–392.
- Folkman, S. & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745-774.
- Folkman, S. (1997). Positive psychological states and coping with severe stress. *Social Science and Medicine*, 45, 1207-1221.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55, 647-654.
- Fonagy, P., & Target, M. (2000). The place of psychodynamic theory in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 12, 407-425.
- Francis, L. (1999). Happiness is a thing called stable extraversion. *Personality and Individual Differences*, 26, 5-11.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology: Special Issue: New Directions in Research on Emotion*, 2, 300–319.
- Fredrickson, B. L. (2000, March 7). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3, Article 0001a. Retrieved November 20, 2000, from <http://journals.apa.org/prevention/volume3/pre0030001a.html>.

- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist: Special Issue*, 56, 218–226.
- Fredrickson, B. L. (2005). Positive emotions. In C. R. Zinder & S. J. López (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 121-134). New York: Oxford University Press.
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13(2): 172-175.
- Fredrickson, B. L., & Levenson, R. W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion*, 12, 191–220.
- Fredrickson, B. L., Mancuso, R. A., Branigan, C., & Tugade, M. M. (2000). The undoing effect of positive emotions. *Motivation and Emotion*, 24(4), 237-258.
- Freire, T., & Tavares, D. (2011). Influência da autoestima, da regulação emocional e do gênero no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 38(5):184-188.
- Fresco, D. M., Frankel, A., Mennin, D. S., Turk, C. L., & Heimberg, R. G. (2002). Distinct and overlapping features of rumination and worry: The relationship of cognitive production to negative affective states. *Cognitive Therapy and Research*, 26, 179-188.
- Fridlund, A. (1994). *Human facial expression*. San Diego, CA: Academic Press.
- Friedman, H. S. (1990). *Personality and disease*. New York: Wiley.
- Friedman, H. S., Prince, L. M., Riggio, R. E., & DiMatteo, M. R. (1980). Understanding and assessing nonverbal expressiveness: The affective communication test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 333–351.
- Friedman, M. M. (1993). Social support sources and psychological well-being in older women with heart disease. *Research in Nursing & Health* 16(6), pp.405-413.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. New York: Cambridge University Press.
- Frijda, N. H. (1993). Moods, emotion episodes, and emotions. In M. Lewis & M. Haviland (Eds.), *Handbook of Emotions*, pp. 381-404. New York: Guilford Press.
- Frijda, N.H. (2007). *The laws of emotion*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fujita, F. (1991). *An investigation of the relation between extraversion, neuroticism, positive affect, and negative affect*. Unpublished master thesis, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Funder, D. C. (1991). Global traits: a neo-Allportian approach to personality. *Psychological Science*, 2, 31-39.
- Furnham, A., & Brewin, C. (1990). Personality and happiness. *Personality and Individual Differences*, 11, 1093-1096
- Gaffan, D., & Harrison, S. (1987). Amygdectomy and disconnection in visual learning for auditory secondary reinforcement by monkeys. *Journal of Neuroscience*, 7, 2285–2292.
- Gaffan, E. A., Gaffan, D., & Harrison, S. (1988). Disconnection of the amygdala from visual association cortex impairs visual reward-association learning in monkeys. *Journal of Neuroscience*, 8, 3144–3150.
- García, L.F., Aluja, A., García, O., & Cuevas, L (2005). Is Openness to Experience an independent personality dimension? convergent and discriminant validity of the openness domain and its NEO-PI-R facets. *Journal of Individual Differences*, 26(3) 132-138.
- Garnefski, N. & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences*, 40, 1659-1669.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire Psychometric Features and Prospective Relationships with Depression and Anxiety in Adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3): 141-149
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European journal of Psychological Assessment*, 23, 141-149.
- Garnefski, N., Boon, S., & Kraaij, V. (2003). Relationships between cognitive strategies of adolescents and depressive symptomatology across different types of life event. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 401-408.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and depression. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311–1327.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & van Etten, M. (2005). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and Internalizing and Externalizing psychopathology. *Journal of Adolescence*, 28, 619-631.
- Garnefski, N., Legerstee, J., Kraaij, V., Van den Kommer, T., & Teerds, J. (2002). Cognitive coping strategies and symptoms of depression and anxiety: A comparison between adolescents and adults. *Journal of Adolescence*, 25, 603-611.

- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Meerum Terwogt, M., & Kraaij, V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-11-year-old children: The development of an instrument. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16, 1-9.
- Garnefski, N., Teerds, J., Kraaij, V., Legerstee, J., & Van den Kommer, T. (2004). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: Differences between males and females. *Personality and Individual Differences*, 36, 267-276.
- 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: comparison between a clinical and a non-clinical sample. *European Journal of Personality*, 16, 403-420
- Garrido, I. (2000). *Psicología de la emoción*. España: Síntesis.
- Gelder, B., Morris, J. S., & Dolan, R. J. (2005). Unconscious fear influences emotional awareness of faces and voices. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 102(51), 18682-18687.
- George, D., & Mallery, P. (2011). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference* (18.0 update ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon/Pearson.
- Gerrig, R., & Zimbardo, P. G. (2002). *Psychology and Life* (16th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gianino, A., & Tronick, E. (1988), The mutual regulation model: The infant's self and interactive regulation. Coping and defense capacities. In T. Field, P. McCabe, & N. Schneiderman (Eds.) *Stress and Coping*, (pp. 47-68). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gilbert, D. T., Pinel, E. C., Wilson, T. D., Blumberg, S. J., & Wheatley, T. P. (1998). Immune neglect: A source of durability bias in affective forecasting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 617-638.
- Gilbert, P., & Miles, J. N. V. (2000). Sensitivity to social put-down: Its relationship to perceptions of social rank, shame, social anxiety, depression, anger and self-other blame. *Personality and Individual Differences*, 29, 757-774.
- Gilman, R., Ashby, J. S., Sverko, D., Florell, D., & Varjas, K. (2005). The relationship between perfectionism and multidimensional life satisfaction among Croatian and American youth. *Personality and Individual Differences*, 39, 155.
- Gilman, R., Huebner, E. S., & Laughlin, J. (2000). A first study of the Multidimensional Students' Life Scale with adolescents. *Social Indicators Research*, 52, 135-160.
- Goldberg, L. R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. In L. Wheeler (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology*: Vol. 2 (pp. 141-165). Beverly Hills, CA: Sage.
- González-Gutiérrez, J. L., Moreno-Jiménez, B., Garrosa-Hernández, E., & Peñacoba-Puente, C. (2005). Personality and subjective well-being: big five correlatos and demographic variables. *Personality and Individual Differences*, 38, 1561-1569.
- Goodyer, I.M. & Sharp, C. (2005) Child depression. En B. Hopkins, R.G. Barr, G.F. Michel y P. Rochat (Eds.) *Child Development*. New York: Cambridge, University Press. Pp. 420-424.
- Grant, S., & Langan-Fox, J. (2007). Personality and the occupational stressor-strain relationship: the role of the Big Five. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12, 20-33.
- Gratz, K. L. (2003). Risk factors for and functions of deliberate self-harm: An empirical and conceptual review. *Clinical Psychology Science and Practice*, 10, 192-205.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41-54.
- Gray, J. A. (1987b). The neuropsychology of emotion and personality. In S. M. Stahl, S. D. Iversen & E. C. Goodman (Eds.), *Cognitive Neurochemistry* (pp. 171-190). Oxford: Oxford University Press.
- Gray, J.A. (1982). *The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septo-hippocampal system*. Oxford: Oxford University Press.
- Graziano, P., Reavis, R., Keane, S. & Calkins, S. (2002) The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 3-19.
- Graziano, W. G. & Tobin, R. M. (2009). Agreeableness. In M. Leary & R. Hoyle (Eds.). *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 46-61). New York: Guilford.
- Green, C. D. (1996). Where did the word "cognitive" come from anyway? *Canadian Psychology*, 37, 31-39.
- Greenspoon, P. J. & Saklofske, D. H. (2001). Toward an integration of subjective well-being and psychopathology. *Social Indicators Research*, 54, 81-108.
- Gresham, D., & Gullone, E. (2012). Emotion regulation strategy use in children and adolescents: The explanatory roles of personality and attachment. *Personality And Individual Differences*, 52(5), 616-621.
- Gröpel, P. Kuhl, J. & Kazen, M. (2004). *Toward an integrated self: Age differences and the role of action orientation*. Conference proceedings of the Third International SELF Research Conference [CD-Rom]. Sydney, Australia: SELF Research Centre.

- 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. (1998). 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. (1999). Emotion Regulation. Past, Present and Future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551-573.
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed.) (pp. 3-20). New York, NY: Guilford.
- Gross, J. J. (Ed.). (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Gross, J. J., & John, O. P. (1997). Revealing feelings: Facets of emotional expressivity in self-reports, peer ratings, and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 435-448.
- 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., & Muñoz, 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 dysfunction and health* (pp. 13-35). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gross, J.J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 214-219.
- Gross, J.J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291.
- Gross, J.J. (2008). Emotion Regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. Feldman-Barrett (Eds.) *Handbook of Emotions* (pp. 497-512) New York: The Guilford Press.
- Gross, J.J., & John, O.P. (1998). Mapping the domain of expressivity: Multi-method evidence for a hierarchical model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 170-191. doi:10.1037//0022-3514.74.1.170
- Gross, J.J., & John, O.P. (2002). Wise emotion regulation. In L. Feldman Barrett & P. Salovey (Eds.), *The wisdom of feelings: Psychological processes in emotional intelligence* (pp. 297-318). New York: Guilford.
- Gross, J.J., & Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Gross, J.J., Sutton, S.K., & Ketelaar, T.V. (1998). Relations between affect and personality: Support for the affect-level and affective-reactivity views. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 279-288. doi:10.1177/0146167298243005.
- Gullone, E., & Taffe, J. (2012) The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): a psychometric evaluation. *Psychological Assessment*, 24(2): 409-417.
- Gullone, E. & Taffe, J. (2011). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): a psychometric evaluation. *Psychological Assessment*, 24(2): 409-417.
- Gunther, K. C., Cohen, L. H., & Armeli, S. (1999). Role of neuroticism in daily stress and coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1087-1100.
- Guttentag, R. E., & Ferrell, J. M. (2004). Reality compared with its alternatives: Age differences in judgments of regret and relief. *Developmental Psychology*, 40(5): 764-775.
- Haga, S. M., Kraft, P., & Corby, E. K. (2009). Emotion regulation: Antecedents and well being outcomes of cognitive reappraisal and expressive suppression in cross-culture samples. *Journal of Happiness Studies*, 10: 271-291.
- Hambleton, R. K. (2001). The next generation of the ITC test translation and adaptation guidelines. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(3), 164-172.
- Hammen, C. & Rudolph, K. (1996). Childhood depression. In E. J. Mash & R. A. Barkley, *Child Psychopathology* (pp. 153-195). New York: Guilford Press.
- Hampson, S. E. (1982). The construction of personality: An introduction. In James A. W. J. (Ed.) *Psychology in the Schools*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hankin, B. L., & Abramson, L. Y. (2002). Measuring cognitive vulnerability to depression in adolescence: Reliability, validity, and gender differences. *Journal of Child and Adolescent Clinical Psychology*, 31, 491-504.
- Hankin, B. L., Fraley, R. C., & Abela, J. R. Z. (2005). Daily depression and cognitions about stress: Evidence for a trait like depressogenic cognitive style and the prediction of depressive symptoms in a prospective daily diary study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 673-685.
- Harmon-Jones, E., & Mills, J. (1999). *Cognitive dissonance: Progress on a pivotal theory in social psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Harris, P. L. (1989). *Children and emotion*. New York: Blackwell.

- Harris, P. L., Johnson, C., Hutton, D., Andrews, G., & Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion*, 3, 379-400.
- Harris, P.L., Olthof, T., Meerum Terwogt, M. (1981). Children's Knowledge of Emotion. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 247-261.
- Harter, S. & Nowakowski, M. (1987). *Dimensions of depression profile for children and adolescents*. University of Denver.
- Harvey, A. G., Watkins, E., Mansell, W., & Shafran, R. (2004). *Cognitive behavioural processes across psychological disorders: A transdiagnostic approach to research and treatment*. Oxford: Oxford University Press.
- Hasher, L., & Zacks, R. T. (1988). Working memory, comprehension, and aging: A review and a new view. En G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 22, pp. 193–225). San Diego, CA: Academic Press.
- Hasking, P. A., Coric, S. J., Swannell, S., Martin, G., Thompson, H. K. & Frost, A. D. J. (2010). Emotion regulation and coping as moderators in the relationship between personality and self-injury. *Journal of Adolescence*, 33(5), 767-773.
- Hauser, M. (1993). Right hemisphere dominance for the production of facial expression in monkeys. *Science*, 261, 475–477.
- Hayes, N. & Joseph, S. (2003). Big 5 correlates of three measures of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 34, 723-727.
- Hazlett-Stevens, H., & Craske, M. G. (2003) The catastrophizing worry process in generalized anxiety disorders: a preliminary investigation of an analog population. *Behavior and Cognitive Psychotherapy*, 31, 387-401.
- Headey, B. W., & Wearing, A. J. (1989). Personality, life events, and subjective well-being: Towards a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 731-739.
- Hermann, M. G. (1976). Circumstances under which leader personality will affect foreign policy: some propositions. In J. N. Rosenau (ed.) *In Search of Global Patterns*. New York: Free Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2000). *Metodología de la investigación*. Segunda Edición. México: Mc Graw Hill.
- Hervás, G. y Vázquez, C. (2003). Personalidad y regulación del estado de ánimo: ¿Cuál es el mejor predictor de la tendencia a reparar estados de ánimo negativos?. Póster presentado en el *II Congreso Nacional de la Sociedad Española para el Estudio de las Diferencias Individuales*. Barcelona, 23 - 26 de Abril de 2003.
- Hervás, G. y Vázquez, C. (2006). La regulación afectiva: Modelos, investigación e implicaciones para la salud mental y física. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59, 9-32.
- Hervás, G., & Vázquez, C. (2011). What else do you feel when you feel sad? Emotional overproduction, neuroticism and rumination. *Emotion*, 11, 881-895.
- Herzhoff, K., & Tackett, J. L. (2012). Establishing construct validity for openness-to-experience in middle childhood: Contributions from personality and temperament. *Journal of Research in Personality*, 46, 286-294.
- Holder, M. D. (2012). *Happiness in Children. Measurement, Correlates and Enhancement of Positive Subjective Well-Being*. New York: Springer.
- Holder, M. D., & Callaway, R. (2010). Happiness in children: A review of the scientific literature. In F. Columbus (Ed.), *The Psychology of Happiness*, (pp. 57-70). Nova Science Publishers Inc.
- Holder, M. D., & Coleman, B. (2007). The Contribution of Social Relationships to Children's Happiness. *Journal of Happiness Studies*, 10, 329–349. DOI 10.1007/s10902-007-9083-0
- Holder, M. D., & Coleman, B. (2008). The contribution of temperament, popularity, and physical appearance to children's happiness. *Journal of Happiness Studies*, 9, 279-302.
- Hu, L. T., & Bentler, P. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural Equation Modeling. Concepts, Issues, and Applications* (pp.76-99). London: Sage.
- Huebner, E. S. (1991) Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6, 103-1.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6, 149-158.
- Hunt, M. G. (1998). The only way out is through: emotional processing and recovery after a depressing life event. *Behaviour Research and Therapy*, 36, 361-384.
- Huppert, F.A. (2009) Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-being*, 1(2), 137-164.
- Ingram, R. E., Miranda, J. & Segal, Z. V. (1998). *Cognitive vulnerability to depression*. New York: Guilford Press.
- Isen, A. M., & Daubman, K. A. (1984). The influence of affect on categorization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1206-1217.

- Isen, A. M., & Means, B. (1983). The influence of positive affect on decision-making strategy. *Social Cognition*, 2, 18-31.
- Isen, A. M., (1990). Adaptation: Sociobiology, evolutionary psychology, and the variety of lessons to be learned. *Motivation and Emotion*, 14(4): 295-302.
- Isen, A. M., Daubman, K. A., & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1122-1131.
- Isen, A. M., Johnson, M. M. S., Mertz, E., & Robinson, G. F. (1985). The influence of positive affect on the unusualness of word associations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1413-1426.
- Isen, A. M., Rosenzweig, A. S., & Young, M. J. (1991). The influence of positive affect on clinical problem solving. *Medical Decision Making*, 11, 221-227.
- Ison, M. S., & Fachinelli, C. C. (1993). Guía de observación comportamental para niños. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 12(1): 11-21.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum Press.
- Izard, C. E. (1993). Four systems for emotion activation: Cognitive and noncognitive processes. *Psychological Review*, 100, 68-90.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9, 188-205.
- Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma*. New York: Free Press.
- Jensen-Campbell, L. A., Adams, R., Perry, D. G., Workman, K. A., Furdella, J. Q., & Egan, S. K. (2002). Agreeableness, extraversion, and peer relations in adolescence: Winning friends and deflecting aggression. *Journal of Research in Personality*, 36, 224-251.
- 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. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York: The Guilford Press.
- John, O. P. (1989). Towards a taxonomy of personality descriptors. In D. M. Buss and N. Cantor (Eds.), *Personality psychology: Recent trends and emerging directions* (pp. 261-271). New York: Springer-Verlag.
- John, O. P. (1990). The "Big Five" factor taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and in questionnaires. In L. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 66-100). New York: Guilford Press.
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (Vol. 2, pp. 102-138). New York: Guilford Press.
- John, O. P., Angleitner, A., & Ostendorf, F. (1988). The lexical approach to personality: A historical review of trait taxonomic research. *European Journal of Personality*, 2, 171-203.
- John, O. P., Caspi, A., Robins, R. W., Moffitt, T. E. & Stouthamer-Loeber, M. (1994). The 'Little Five': exploring the nomological network of the five-factor model of personality in adolescent boys. *Child Development*, 65, 160-178.
- John, O. P., Donahue, E. M., y Kentle, R. L. (1991). *The Big Five Inventory—Versions 4a and 5a*. Berkeley: University of California, Berkeley, Institute of Personality and Social Research.
- Johnson-Laird, P. N. (1988). How is meaning mentally represented? *International Social Science Journal*, 40 (1), pp. 45-61.
- Jonassaint, C. R. M. A., Boyle, S. H. P., Williams, R. B. M. D., Mark, D. B. M. D., Siegler, I. C. P. M. P. H., & Barefoot, J. C. P. (2007). Facets of openness predict mortality in patients with cardiac disease. *Psychosomatic Medicine*, 69, 319-322.
- Jones, B., & Mishkin, M. (1972). Limbic lesions and the problem of stimulus-reinforcement associations. *Experimental Neurology*, 36, 362-377.
- Joorman, J., & Quinn, M. (2014). Cognitive process and emotion regulation in depression. *Depression and Anxiety*, 31(4): 308-315.
- Joormann, J. (2006). The relation of rumination and inhibition: Evidence from a negative priming task. *Cognitive Therapy and Research*, 30, 149-160.
- Joormann, J., Siemer, M., & Gotlib, I.H. (2007). Mood regulation in depression: Differential effects of distraction and recall of happy memories on sad mood. *Journal of Abnormal Psychology*, 116, 484-490.
- Kahneman, D. (1999). Objective happiness. In E. Diener, N. Schwarz & D. Kahneman (Eds), *Well-being: the foundations of hedonic psychology*, (pp. 3-27). New York: Russell Sage Foundation.
- Kahneman, D. (2000). Evaluation by moments: Past and future. In D. Kahneman & A. Tversky (Eds.), *Choices, values and frames* (pp. 693-708). New York: Cambridge University Press and the Russell Sage Foundation.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1996). On the reality of cognitive illusions. *Psychological Review*, 103, 582-591.

- Kalisch, R., Wiech, K., Herrmann, K., & Dolan, R. J. (2006). Neural correlates of self-distraction from anxiety and a process model of cognitive emotion regulation. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 18(8): 1266-1276.
- Kaplan, D. (2000) *Structural Equation Modeling: Foundations and Extensions*. Newbury Park, C.A: Sage.
- Kapp, B. S., Whalen, P. J., Supple, W. F., & Pascoe, J. P. (1992). Amygdaloid contributions to conditioned arousal and sensory information processing. In J. P. Aggleton (Ed.), *The amygdala: Neurobiological aspects of emotion, memory, and mental dysfunction* (pp. 229–254). New York: Wiley-Liss.
- Karney, B. R. & Bradbury, T. N. (1995). The longitudinal course of marital quality and stability: A review of theory, method, and research. *Psychological Bulletin*, 118:3-34.
- Kashdan, T. B., Elhai, J. D., & Breen, W. E. (2008). Social anxiety and disinhibition: An analysis of curiosity and social rank appraisals, approach-avoidance conflicts, and disruptive risk-taking behavior. *Journal of Anxiety Disorders*, 22, 925-939.
- Kazdin, A. (1993). Adolescent mental health: Prevention and treatment programs. *American Psychologist*, 48, 127-141.
- Keltner, D. (2003). Expression and the course of life: Studies of emotion, personality, and psychopathology from a social-functional perspective. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1000, 222–243.
- Keltner, D., & Kring, A. (1998). Emotion, social function, and psychopathology. *Review of General Psychology*, 2, 320–342.
- Keltner, D., Ellsworth, P. C., & Edwards, K. (1993). Beyond simple pessimism: Effects of sadness and anger on social perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 740-752.
- Keltner, D., Moffitt, T., & Stouthamer-Loeber, M. (1995). Facial expressions of emotion and psychopathology in adolescent boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 104, 644–652.
- Kendler K. S., Gardner C. O., & Prescott C. A. (2003). Personality and the experience of environmental adversity. *Psychological Medicine*, 33, 1193-1202.
- Kendler, K. S., Gardner, C. O., & Prescott, C. A. (2002). Toward a comprehensive developmental model for major depression in women. *The American journal of psychiatry*, 159(7), 1133-1145.
- Kendler, K. S., Gardner, C. O., & Prescott, C. A. (2006). Toward a comprehensive developmental model for major depression in men. *American Journal of Psychiatry*, 163, 115-124.
- Kendler, K. S., Kuhn, J. W., Prescott, C. A. (2004). Childhood sexual abuse, stressful life events and risk for major depression in women. *Psychological Medicine*, 34, 1475–1482.
- Kerr, M., Lambert, W. W., & Bern, D. J. (1996). Life course sequelae of childhood shyness in Sweden: Comparison with the United States. *Developmental Psychology*, 32, 1100-1105.
- Keyes, C. L. M. Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.
- Kihlstrom, J. F. (1984). Conscious, subconscious, unconscious: A cognitive perspective. In K. S. Bowers & D. Meichenbaum (Eds.), *The unconscious reconsidered*, (pp. 149-211). New York: Wiley.
- Kim-Prieto, C., Diener, E., Tamir, M., Scollon, C. N., & Diener, M. (2005). Integrating the diverse definitions of happiness: A time-sequential framework of subjective well-being. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Periodical on Subjective Well-Being*, 6, 261-300.
- King, L., Walker, L. & S. Broyles 1996 Creativity and the Five-Factor Model. *Journal of Research in Personality*, 30, 189-203.
- Kirby, L. D., & Smith, C. A. (1996). Freaking, quitting, and staying engaged: Patterns of psychophysiological response to stress. In N. H. Frijda (Ed.), *Proceedings of the Ninth Conference of the International Society for Research on Emotions*, (pp. 359-363). Toronto, Ontario, Canada: International Society for Research on Emotions.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2 nd ed.). New York: Guilford Press.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*, 3rd ed. New York: The Guilford Press.
- Knoff, H. M., & Batsche, G. M. (1995). Project ACHIEVE: Analyzing a school reform process for at-risk and underachieving students. *School Psychology Review*, 24, 579-603.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23, 4-41.
- Koole, S. L. (2010). The psychology of emotion regulation: An integrative review. In J. De Houwer & D. Hermans (Eds.), *Cognition and emotion: Reviews of current research and theories* (pp. 128-167). New York, NY: Psychology Press.
- Koole, S. L., McCullough, M., Kuhl, J., & Roelofsma, P. (2010). Why religion's burdens are light: From religiosity to implicit self-regulation. *Personality and Social Psychology Review*, 14, 95-107.

- Koole, S. L., van Dillen, L. F., & Sheppes, G. (2011). The self-regulation of emotion. In K. D. Vohs, & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications* (pp. 101-112). New York & London: Guilford.
- Kopp, C. B. (1987). The growth of self-regulation: Caregivers and children. In N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary issues in developmental psychology*. New York: Wiley.
- Kotov, R., Gamez, W., Schmidt, F. & Watson, D. (2010). Linking “big” personality traits to anxiety, depressive, and substance use disorders: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(5): 768-821.
- Kovacs, M. (1985). The children depression inventory. *Psychopharmacology Bulletin*, 21, 995-998.
- Kovacs, M. (1992). *Children depression inventory (CDI) manual*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Kozma, A. & Stones, M. J. (1992). Longitudinal findings on a componential model of happiness. In Sirgy et al. (Eds.), *Developments in Quality-of- Life Studies in Marketing*, 4, 139-142. Washington: Academy of Marketing Science.
- Kozma, A. (1996). *Top-down and bottom-up approaches to an understanding of subjective well-being*. World Conference on Quality of Life, University of Northern British Columbia, Prince George, Canada.
- Kozma, A., Stone, S., Stones, M. J., Hannah, T. E. & McNeil, K. (1990). Long- and short-term affective states in happiness: Model, paradigm and experimental evidence. *Social Indicators Research*, 22, 119-138.
- Kraaij, V., Garnefski, N., De Wilde, E.J., Dijkstra, A., Gebhardt, W., Maes, S., & Ter Doest, L. (2003). Negative life events and depressive symptoms in late adolescence: Bonding and cognitive coping as vulnerability factors? *Journal of Youth and Adolescence*, 32(3), 185-193.
- Krebs, J. R., & Dawkins, R. (1984). Animal signals: Mind reading and manipulation. In J. R. Krebs & R. Dawkins (Eds.), *Behavioural ecology: An evolutionary approach* (pp. 380-402). Sunderland, MA: Sinauer Associates.
- Kring, A. M., & Sloan, D. S. (2010). *Emotion Regulation and Psychopathology*. New York: Guilford Press.
- 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). Hove, UK: Psychology Press.
- Kring, A. M., Smith, D. A., & Neale, J. M. (1994). Individual differences in dispositional expressiveness: Development and validation of the Emotional Expressivity Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 934-949.
- Kubany, E. S., Haynes, S. N., Abueg, F. R., Manke, F. P., Brennan, J. M., & Stahura, C. (1996). Development and validation of the Trauma-Related Guilt Inventory (TRGI). *Psychological Assessment*, 8, 428-444.
- Kurdek, L. A. (1997) The link between facets of neuroticism and dimensions of relationship commitment: Evidence from gay, lesbian, and heterosexual couples. *Journal of Family Psychology*, 11(4):503-514.
- Kuyken W, Watkins E, Holden E, & Cook W. (2006). Rumination in adolescents at risk for depression. *Journal of Affective Disorders*, 96(1-2): 39-47.
- Lader, M. & Marks, I. (1973). *Clinical anxiety*. London: Heinemann.
- Lahey, B. B. (2009). Public Health Significance of Neuroticism. *American Psychologist*, 64(4): 241-256.
- Lane, R.D., & Pollerman, B. (2002). Complexity of emotion representations. In L. F. Barrett & P. Salovey (Eds.), *The wisdom in feeling* (pp. 271-293). New York: Guilford.
- Lang, M., & Tisher M. (1978). *Childrens Depression Scale: Research edition*. Melbourne: The Australian Council for Educational Research Limited.
- Lang, M., & Tisher, M., (2004). *The Children’s Depression Scale*, Melbourne: ACER.
- Lang, P. (1995). “The emotion probe: Studies of motivation and attention.” *American Psychologist* 50(5): 372-385.
- Lang, P. J. (1985). The cognitive psychophysiology of emotion: Fear and anxiety. In A. H. Tuma & J. D. Maser (Eds.), *Anxiety and the anxiety disorders*, pp. 130-170. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Langens, T.A., & Mörth, S. (2003). Repressive coping and the use of passive and active coping strategies. *Personality and Individual Differences*, 35, 461-473.
- Larsen, J., Berntson, G. G., Poehlmann, K. M., Ito, T. A., & Cacioppo, J. T. (2008). The psychophysiology of emotion. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. Feldman Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd Ed. pp 180-195). New York: Guilford Press.
- Larsen, R. J. & Diener, E. (1987). Affect intensity as an individual difference characteristic: A review. *Journal of Research in Personality*, 21, 1-39.
- Larsen, R. J. & Diener, E. (1992). Promises and problems with the circumplex model of emotion. In M. S. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology: Emotion* (Vol. 3, pp. 25-29). Newbery Park, CA: Sage.
- Lazarus, R S, (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, pp. 234-247.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1968). Emotions and adaptation: conceptual and empirical relations. In W. J. Arnold (Ed.) *Nebraska Symposium on Motivation*, (pp. 175-266). Lincoln: Univ. Nebraska Press.

- Lazarus, R. S. (1991). Goal congruent (positive) and problematic emotions. In R. S. Lazarus (Ed.), *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1998). *Fifty years of the research and theory of R. S. Lazarus*. Mahwah: Erlbaum.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer Publishing.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S., (1986). Cognitive theories of stress and the issue of circularity. In M. H. Appley & R. Trumbull (Eds), *Dynamics of Stress. Physiological, Psychological, and Social Perspectives* (pp. 63–80). New York: Plenum.
- Lazarus, R. S., y Alfert, E. (1964). Short-circuiting of threat by experimentally altering cognitive appraisal. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69, 195–205.
- Lazarus, R.S., Averill, J.R., & Opton, E.M., (1970). Towards a cognitive theory of emotion. In M. B. Arnold (Ed.), *Feelings and emotions*. New York, NY: Academic Press.
- LeDoux J.E. (1992). Brain mechanisms of emotion and emotional learning. *Current Opinion in Neurobiology*, 2(2): 191-197.
- LeDoux, J. (2002). The Emotional Brain, Fear, and the Amygdala. *Celular and Molecular Neurobiology*, 23, 727-738.
- LeDoux, J. (2008). Emotional coloration of consciousness: how feelings come about. In L. Weiskrantz & M. Davies (Eds.), *Frontiers of Consciousness*, (pp.69-130). Oxford University Press, Oxford.
- LeDoux, J. E. (1996). *The Emotional Brain*. Simon and Schuster, New York.
- LeDoux, J., & Phelps, E. (2008). Emotional networks in the brain. In M. Lewis & J. Haviland-Jones, L.F. Barrett (eds.) *Handbook of Emotion*, (3rd ed., pp. 159-179). NY: Guilford.
- Lee-Baggley, D., Preece, M., & DeLongis, A. (2005). Coping with interpersonal stress: role of Big Five traits. *Journal of Personality*, 73, 1141-1180.
- Legerstee, J.S., Garnefski, N., Jellesma, F., Verhulst, F.C., & Utens, E.M.W.J. (2010). Cognitive coping and childhood anxiety disorders. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 19 (2), 143-150.
- Lei, H., Zhang, X., Cai, L., Wang, Y., Bai, M., & Zhu, X. (2014). Cognitive emotion regulation strategies in outpatients with major depressive disorder. *Psychiatry Research*. pii: S0165-1781(14)00322-9. doi: 10.1016/j.psychres.2014.04.025. [Epub ahead of print]
- Leitenberg, H., Leonard, W. Y., & Carroll-Wilson, M. (1986). Negative cognitive errors in children: Questionnaire development, normative data, and comparisons between children with and without self-reported symptoms of depression, low self-esteem, and evaluation anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 528-536.
- Lemerise, E., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107-118.
- Lemos, V. (2003). *Operacionalización del enfoque de los Big Five en la evaluación de la personalidad infantil*. Simposio por invitación en el 29° Congreso Interamericano de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Lemos, V. (2004). *Operacionalización del constructo personalidad infantil a partir del enfoque de los cinco grandes factores de personalidad* (Tesis de doctorado sin publicar). Universidad Nacional de San Luis, San Luis (Argentina).
- Lemos, V. (2006). La evaluación de la personalidad infantil a partir del enfoque de los cinco grandes factores de personalidad (Big Five). *Psicodiagnosticar*, 16, 97-108.
- Lemos, V. N. (2001) Consideraciones acerca de la evaluación de la personalidad infantil. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 12, 19-42.
- Levenson, R. W. (1988). Emotion and the autonomic nervous system: A prospectus for research on autonomic specificity. In H. L. Wagner (Ed.), *Social psychophysiology and emotion: Theory and clinical applications* (pp. 17-42). Chichester, UK: Wiley.
- Levenson, R. W. (1990). The intrapersonal functions of emotion. *Cognition and Emotion*, 13(5): 481-504.
- Levenson, R. W. (1999). The intrapersonal functions of emotion. *Cognition and Emotion*, 13, 481-504.
- Levenson, R. W., Carstensen, L. L., Friesen, W. V., & Ekman, P. (1991). Emotion, physiology and expression in old old age. *Psychology and Aging*, 6, 28-35.
- Levenson, R. W., Ekman, P., & Friesen, W. V. (1990). Voluntary Facial Action Generates Emotion - Specific Automic Nervous System Activity. *Psychophysiology*, 27, 363-384.
- Levenson, R.W., & Ekman, P. (2002). Difficulty does not account for emotion-specific heart rate changes in the directed facial action task. *Psychophysiology*, 39, 397-405.
- Levenson, R.W., Ekman, P., Heider, K., & Friesen, W.V. (1992). Emotion and autonomic nervous system activity in the minangkabau of west sumatra. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 972-988.
- Leventhal, H., & Scherer, K. (1987). The relationship of emotion to cognition: A functional approach to a semantic controversy. *Cognition and Emotion*, 1, 3-28

- Levesque, J., Eugene, F., Joannette, Y., Paquette, V., Mensour, B., Beaudoin, G., et al. (2003). Neural circuitry underlying voluntary suppression of sadness. *Society of Biological Psychiatry*, *53*, 502–510.
- Lewis, A. R., Zinbarg, R. E., & Durbin, C. E. (2010). Advances, problems, and challenges in the study of emotion regulation: A commentary. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *32*, 83–91.
- Lewis, M. D., & Stieben, J. (2004). Emotion regulation in the brain: Conceptual issues and directions for developmental research. *Child Development*, *75*, 371–376.
- Linehan, M. M., Bohus, M., & Lynch, T. R. (2007). Dialectical behavior therapy for pervasive emotion dysregulation: Theoretical and practical underpinnings. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 581–605). New York: Guilford Press.
- Lonigan, C. J., Vasey, M. W., Phillips, B. M., & Hazen, R. A. (2004). Temperament, anxiety, and the processing of threat-relevant stimuli. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *33*, 8–20.
- Lucas, R. E., & Fujita, F. (2000). Factors influencing the relation between extraversion and pleasant affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, *79*, 1039–1056.
- Lucas, R. E., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, *71*, 616–628.
- Luhmann, M., & Eid, M. (2009). Does it really feel the same? Changes in life satisfaction following repeated life events. *Journal of Personality and Social Psychology*, *97*, 363–381.
- Luna, B., Padmanabhan, A., & O'Hearn, K. (2010). What has fMRI told us about the development of cognitive control through adolescence? *Brain and Cognition*, *72*, 101–113.
- Lyubomirsky, S., Caldwell, N. D., & Nole-Hoeksema, S. (1998). Effects of ruminative and distracting responses to depressed mood on retrieval of autobiographical memories. *Journal of Personality and Social Psychology*, *75*, 166–177.
- MacKinnon, D. F. & Hoehn-Saric, R. (2003). Is There a Common Etiology for Depression and Anxiety?. In Siegfried, K., Johan, A. & Sitse, J. M. (Eds.) *Handbook of depression and anxiety*, 3,111-125.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, *39*, 99–128.
- MacLeod, C., Koster, E. H. W., & Fox, E. (2009). Whither cognitive bias modification research? *Journal of Abnormal Psychology*, *118*, 89–99.
- Magnus, K., Diener, E., Fujita, F., & Pavot, W. (1993). Extraversion and neuroticism as predictors of objective life events: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *65*, 1046–1053.
- Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., & Schutte, N. S. (2005). The relationship between the five-factor model of personality and symptoms of clinical disorders: A meta-analysis. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *27*, 101–114.
- Mandler, G. (1975). *Mind and Emotion*. New York: Wiley.
- Mandler, G. (1976). *Mind and emotion*. New York: Wiley.
- Mandler, G. (1984). *Mind and body: Psychology of emotion and stress*. New York: Norton.
- Mandler, G. (1990). A constructivist theory of emotion. In N. S. Stein, B. L. Leventhal, & T. Trabasso (Eds.), *Physiological and biological approaches to emotion* (pp. 21–43). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Mandler, J. M. (1992). How to build a baby II: Conceptual Primitives. *Psychological Review*, *99*, 587–604.
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika* *57*, 519–530.
- Maren, S., & Fanselow, M. S. (1996). The amygdala and fear conditioning: Has the nut been cracked? *Neuron*, *16*, 237–240.
- Markon, K. E., & Krueger, R. F. (2005). Categorical and continuous models of liability to externalizing disorders: A direct comparison in NESARC. *Archives of General Psychiatry*, *62*, 1352–1359.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, *98*, 224–253.
- Marsh, H.W., & Holmes, I, W.M. (1990). Multidimensional self-concepts: Construct validation of responses by children. *American Educational Research Journal*, *27*(1), 89–117.
- Martin, R. C., & Dahlen, E. R. (2005). Cognitive emotion regulation and the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. *Personality and Individual Differences*, *39*, 1249–1260.
- Matesanz, A. (1997). *Evaluación estructurada de la personalidad*. Madrid: Pirámide.
- Matsumoto, D., & Willingham, B. (2006). The thrill of victory and the agony of defeat: Spontaneous expressions of medal winners at the 2004 Athens Olympic Games. *Journal of Personality and Social Psychology*, *91*(3), 568–581.
- Matsumoto, D., Consolacion, T., Yamada, H., Suzuki, R., Franklin, B., Paul, S., et al. (2002). American–Japanese cultural differences in judgments of emotional expressions of different intensities. *Cognition and Emotion*, *16*(6), 721–747.

- Matsumoto, D., Haan, N., Gary, Y., Theodorou, P., & Cooke-Carney, C. (1986). Preschoolers' moral actions and emotions in Prisoner's Dilemma. *Developmental Psychology*, 22(5), 663-670.
- Matsumoto, D., Keltner, D., Shiota, M.N., Frank, M.G., & O'Sullivan, M. (2008). What's in a face? Facial expressions as signals of discrete emotions. In M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, & L.F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 211-234). New York: Guilford Press.
- Mauss, I. B., & Robinson, M. D. (2010). Measure of emotion: A review. In: J. de Houwer & D. Hermans (Eds.), *Cognition and emotion: Reviews of current research and theories* (pp. 99-127). New York: Psychology Press.
- Mauss, I. B., Levenson, R. W., McCarter, L., Wilhelm, F. H., & Gross, J. J. (2005). The tie that binds? Coherence among emotion experience, behavior, and autonomic physiology. *Emotion*, 5, 175-190.
- McAdams, D. P. (1992). The five-factor model in personality: A critical appraisal. *Journal of Personality*, 60, 329-361.
- Mccord, M.A.; Joseph, D.L. & Grijalva, E. (2014) Blinded by the light: the dark side of traditionally desirable personality traits. *Industrial and Organizational Psychology*, 7(1), 130-137.
- McCrae, R. R. (1990). Traits and trait names: How well is Openness represented in natural languages? *European Journal of Personality*, 4, 119-129.
- McCrae, R. R. (1991). The five-factor model and its assessment in clinical settings. Special Series: Clinical use of the five-factor model of personality. *Journal of Personality Assessment* 57: 399-414.
- McCrae, R. R. (1993). Moderated analyses of longitudinal personality stability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 577-585.
- McCrae, R. R. (1994). Openness to Experience: Expanding the boundaries of Factor V. *European Journal of Personality*, 8, 251-272.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1991). The NEO Personality Inventory: Using the five-factor model in counseling. *Journal of Counseling and Development*, 69, 367-372.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Jr., Martin, T. A., Oryol, V. E., Rukavishnikov, A. A., Senin, I. G., et al. (2004). Consensual validation of personality traits across cultures. *Journal of Research in Personality*, 38, 179-201.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Ostendorf, F., Angleitner, A., Harcaron, M., Avia, M., & Smith, P. (2000). Nature over nurture: Temperament, personality, and life span development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 173-186.
- McCrae, R. R., Terracciano, A., & 78 Members of the Personality Profiles of Cultures Project. (2005). Universal features of personality traits from the observer's perspective: Data from 50 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 547-561.
- McCrae, R.R., y Costa, P.T. (2003). *Personality in adulthood: A five-factor theory perspective*. New York: Guilford Press.
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175-215.
- McCullough, M. E. & Snyder, C. R. (2000). Classical sources of human strength: Revisiting an old home and building a new one. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 1-10.
- McGee, R., Wolfe, D., & Olson, J. (2001). Multiple maltreatment, attribution of blame, and adjustment among adolescents. *Development and Psychopathology*, 13, 827-846.
- McKennell, A. C. & Andrews, F. M. (1980). Models for cognition and affect in the perception of well-being. *Social Indicators Research*, 8, 257-298.
- McKennell, A. C. (1978). Cognition and affect in perceptions of well-being. *Social Indicators Research*, 5, 389-426.
- McNair, D. M., Lorr, M., & Droppleman, L. F. (1971). *Manual: Profile of mood states*. San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Service.
- McNally, A. M., Palfai, T. P., Levine, R. V., & Moore, B. M. (2003). Attachment dimensions and drinking-related problems among young adults the meditational role of coping motives. *Addictive Behaviors*, 28, 1115-1127.
- McRae, K., Hughes, B., Chopra, S., Gabrieli, J. D., Gross, J. J., & Ochsner, K. N. (2010). The neural bases of distraction and reappraisal. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22(2): 248-262.
- McRae, K., Jacobs, S.E., Ray, R.D., John, O.P., & Gross, J.J. (2012). Individual differences in reappraisal ability: Links to reappraisal frequency, well-being, and cognitive control. *Journal of Research in Personality*, 7, 253-262.
- Meerum Terwogt, M., & Stegge, H. (1995). Children's understanding of the strategic control of negative emotions. In J. A. Russell, J. Fernandez Dols, A. S. R. Manstead & J. C. Wellenkamp (Eds.) *Everyday*

- Concepts of Emotion: an introduction to the psychology, anthropology and linguistics of emotion*, 81, 373-90. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Meerum Terwogt, M., & Olthof, T. (1989). Awareness and self-regulation of emotion in young children. In: C. Saarni, & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion*, (pp. 209-240). Cambridge: Cambridge University Press.
- Meesters, C., Muris, P., & Van Rooijen, B. (2007). Reactive and regulative temperament factors and child psychopathology: Relations of neuroticism and attentional control with symptoms of anxiety and aggression. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29, 149-158.
- Mellings, T. M. B., & Alden, L. E. (2000). Cognitive processes in social anxiety: the effects of self-focus, rumination and anticipatory processing. *Behaviour Research and Therapy*, 38, 243-257.
- Melucci, N. J. (2004). *Psychology the easy way*. Long Beach: Barron's Educational Series
- Mennin, D. S., Holaway, 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.
- Merikangas, K. R., & Angst, J. (1995). Comorbidity and social phobia: evidence from clinical, epidemiologic and genetic studies. *Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*. 244, 297-303.
- Mershon, B., & Gorsuch, R. L. (1988). Number of factors in the personality sphere: Does increase in factors increase predictability of real-life criteria? *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 675-680.
- Mervielde, I., & De Fruyt, F. (2002). Assessing children's traits with the hierarchical personality inventory for children. In B. De Raad & M. Perugini (Eds.), *Big Five Assessment* (pp. 129-142). Ashland, OH: Hogrefe & Huber.
- Mesquita, B., & Frijda, N.H. (1992). Cultural variations in emotions: a review. *Psychological Bulletin*, 112, 179-204.
- Mesurado, B., & Richaud de Minzi, M. C. (2013). The relations between the Perceived Parenting Styles and the Neuroticism in Children and Adolescents. In K. Parn (Ed.), *Psychology of Neuroticism* (pp. 43-66). New York: Nova Science Pub Inc.
- Mikulincer, M., Shaver, P. R., & Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion*, 27, 77-102.
- Miles, J. N. V. & Hempel, S. (2003). The Eysenck Personality Scales: The Eysenck Personality Questionnaire Revised (EPQ-R) and the Eysenck Personality Profiler (EPP). In M. Hersen (ed.), *Comprehensive handbook of psychological assessment (CHOPA), Volume 2: Personality and psychopathology assessment*. John Wiley & Sons. Hoboken: NJ. pp. 99-107.
- Mineka, S., & Cook, M. (1993). Mechanisms involved in the observational conditioning of fear. *Journal of Experimental Psychology: General*, 122, 23-38.
- Mirnic, Z., Heincz, O., Bagdy, G., Surányi, Z., Gonda, X., Benko, ... Juhasz, G. (2013). The relationship between the big five personality dimensions and acute psychopathology: mediating and moderating effects of coping strategies. *Psychiatria Danubina*, 25(4), 379-388.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M.L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244, 933-938.
- Mischel, W., Zeiss, R., & Zeiss, A. (1974). Internal-external control and persistence: Validation and implications of the Stanford Preschool Internal-External Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29(2): 265-278.
- Mitrofan, N. & Ciuluvica, C. (2009). Anger and hostility as indicators of emotion regulation and of the life satisfaction at the beginning and the ending period of the adolescence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33:65-69.
- Moors, A. (2007). Can cognitive methods be used to study the unique aspect of emotion: An appraisal theorist's answer. *Cognition and Emotion*, 21, 1238-1269.
- Moors, A. (2010) Theories of emotion causation. A review. In J. De Houwer & D. Hermans (Eds.) *Cognition and Emotion. Review of current research and theories*. New York: Psychology Press.
- Moors, A., & De Houwer, J. (2001). Automatic appraisal of motivational valence: Motivational affective priming and Simon effects. *Cognition and Emotion*, 15, 749-766.
- Mor, N., & Winquist, J. (2002). Self-focused attention and negative affect: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 128, 638-662.
- Moreno-Jiménez, B. (2007) *Psicología de la Personalidad: Procesos*. Madrid: Ediciones Parainfo.
- Morrow, J., & Nolen-Hoeksema, S. (1990). The effects of response styles for depression on the remediation of depressive affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 519-527.
- Moyano, E., y Ramos, N. (2007). Bienestar subjetivo: midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en población chilena de la región del Maule. *Revista Universum*, 2, 1-17.

- Mullin, B. C., & Hinshaw, S. P. (2007). Emotion regulation and externalizing disorders in children and adolescents. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 523–541). New York: Guilford Press.
- Muris, P., De Jong, P.J. & Engelen, S. (2004) Relationships between neuroticism, attentional control and anxiety disorder symptoms in non-clinical children. *Personality and Individual Differences*, 37, 789-797.
- Muris, P., Meesters, C., & Diederens, R. (2005). Psychometric properties of the Big Five Questionnaire for Children (BFQ-C) in a Dutch sample of young adolescents. *Personality and Individual Differences*, 38, 1757–1769.
- Muris, P., Roelofs, J., Meesters, C. & Boomsma, P. (2004). Rumination and worry in nonclinical adolescents. *Cognitive Therapy and Research*, 28, 539–554.
- Muris, P., Roelofs, J., Rassin, E., Franken, I., & Mayer, B. (2005). Mediating effects of rumination and worry on the links between neuroticism, anxiety and depression. *Personality and Individual Differences*, 39, 1105-1111.
- Nadeau, M. (2001). *Juegos de relajación para niños de 5 a 12 años*. España: Editorial Sirio.
- Nagel, T. (1974) What Is it Like to Be a Bat? *Philosophical Review*, 4, 435-450.
- Nakaya, M., Oshio, A., & Kaneko, H. (2006). Correlations of Adolescent Resilience Scale with Big Five personality traits. *Psychological Reports*, 98, 927–930.
- Nesse, R. M. (1991). What Good is Feeling Bad? *The Sciences*, 31, 30-37.
- Neumann, R., Förster, J., & Strack, F. (2003). Motor compatibility: The bidirectional link between behavior and evaluation. In J. Musch & K. C. Klauer (Eds.), *The Psychology of Evaluation: Affective Processes in Cognition and Emotion*, (pp. 371-391). Lawrence Erlbaum Associates.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- Ng, W. & Diener, E. (2009). Personality differences in emotions: Does emotion regulation play a role? *Journal of Individual Differences*, 30, 100-106.
- Niedenthal, P. M. (2007). Embodying emotion. *Science*, 316, 1002-1005.
- Niedenthal, P. M., Barsalou, L., W., Winkielman, P., Krauth-Gruber, S., & Ric, R. (2005). Embodiment in attitudes, social perception, and emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 184-211.
- Niedenthal, P.M., & Kitayama, S. (Eds.). (1994). *The hearts's eye: Emotional influences in perception and attention*. New York: Academic Press
- Noël, V. A., Francis, S. E., Williams-Outerbridge, K., & Fung, S. (2012). Catastrophizing As a Predictor of Depressive and Anxious Symptoms in Children. *Cognitive Therapy and Research*, 36, 311-320.
- Noftle, E. E. & Robins, R. W. (2007). Personality predictors of academic outcomes: Big Five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 116-130.
- Nolen-Hoeksema, S. (1998). *Clashing Views on Abnormal Psychology*. Boston: Dushkin/McGraw-Hill.
- Nolen-Hoeksema S., Stice E., Wade E., & Bohon C. (2007). Reciprocal relations between rumination and bulimic, substance abuse, and depressive symptoms in female adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 116, 198-207.
- Nolen-Hoeksema, S. (2000). The role of rumination in depressive disorders and mixed anxiety/depressive symptoms. *Journal of Abnormal Psychology*, 109, 504-511.
- Nolen-Hoeksema, S., & Morrow, J. (1993) Effects of rumination and distraction on naturally occurring depressed mood. *Cognition and Emotion*, 7, 561-570.
- Nolen-Hoeksema, S., McBride, A., & Larson, J. (1997). Rumination and psychological distress among bereaved partners. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 855-862.
- Nolen-Hoeksema, S., Morrow, J., & Fredrickson, B. (1993). Response styles and the duration of episodes of depressed mood. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 20-28
- Nolen-Hoeksema, S., Parker, L. E., & Larson, J. (1994). Ruminative coping with depressed mood following loss. *Journal of Personality & Social Psychology*, 67, 92-104.
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 400-424.
- Norman, W. T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66: 574-583.
- O'Rourke, J., & Cooper, M. (2010). Lucky to be happy: A study of happiness in Australian primary students. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 94-107.
- Oatley, K. & Johnson-Laird, P. N. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and Emotion*, 1, 29-50.

- Oatley, K. & Johnson-Laird, P. N. (1996). The communicative theory of emotions: Empirical tests, mental models, and implications for social interaction. In L. L. Martin & A. Tesser (Eds.), *Striving and feeling: Interactions among goals, affect, and self-regulation* (pp. 363–393). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ochsner, K. N. & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 242-249. doi:10.1016/j.tics.2005.03.010
- Ochsner, K.N., & Gross, J.J. (2008). Cognitive emotion regulation: Insights from social cognitive and affective neuroscience. *Current Directions in Psychological Science*, 17, 153-158.
- 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, NY: Guilford Press.
- Ochsner, K.N., Bunge, S.A., Gross, J.J., & Gabrieli, J.D.E. (2002). Rethinking feelings: An fMRI study of the cognitive regulation of emotion. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 14, 1215-1229.
- Ochsner, K.N., Ray, R.R., Cooper, J.C., Robertson, E.R., Chopra, S., Gabrieli, J.D.E., & Gross, J.J. (2004). For better or for worse: Neural systems supporting the cognitive down- and up-regulation of negative emotion. *Neuroimage*, 23, 483-499.
- Öhman, A. (2008). Fear and anxiety: Overlaps and dissociations. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.) *Handbook of emotions (3rd ed.)*, (pp 709- 729). New York: Guilford.
- Ono, T., & Nishijo, H. (1992). Neurophysiological basis of the Kluver–Bucy syndrome: Responses of monkey amygdaloid neurons to biologically significant objects. In J. P. Aggleton (Ed.), *The amygdala: Neurobiological aspects of emotion, memory, and mental dysfunction* (pp. 167–190). New York: Wiley-Liss.
- Organ, D. W. & Near, J. P. (1985). Cognition vs. affect in measures of job satisfaction. *International Journal of Psychology. Special Issue: Job Satisfaction*, 20, 241-253.
- Oros, L. B., Manucci, V., & Richaud-de Minzi, M. C. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educación y Educadores*, 14(3): 493-509.
- Ortet, G. y Moro, M. (1997). *Evaluación psicológica en niños y adolescentes*. Madrid: Síntesis
- Ortony, A., & Turner, T. J. (1990). What's basic about basic emotions? *Psychological Review*, 97, 315-331.
- Ortony, A., Norman, D. A., & Revelle, W. (2005). Affect and proto-affect in effective functioning. In J.M. Fellous & M.A. Arbib, *Who needs emotions: The brain meets the machine*. New York: Oxford University Press.
- Panksepp, J. (1982). Toward a general psychobiological theory of emotions. *Behavioral and Brain Sciences*, 5, 407–467.
- Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. New York: Oxford University Press.
- Panksepp, J. (2000). Emotions as natural kinds within the mammalian brain. In M. Lewis & J.M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions*, 2, 137-156. New York: Guilford.
- Papadakis, A. A., Prince, R. P., Jones, N. P., & Strauman, T. J. (2006). Self-regulation, rumination, and vulnerability to depression in adolescent girls, *Development and Psychopathology*, 18, 815-829.
- Papageorgiou, C. & Wells, A. (2001). Metacognitive beliefs about rumination in recurrent major depression. *Cognitive and Behavioral Practice*, 8, 160-164.
- Parker, J. D. A., & Endler, N. S. (1992) Coping with coping assessment: A critical review. *European Journal of Personality*, 6, 321-344.
- Parkinson, B., & Totterdell, P. (1999). Classifying affect-regulation strategies. *Cognition and Emotion*, 13, 277-303.
- Parrott, G. W. (2007). Components and the definition of emotion. *Social Science Information*, 46, 419-423.
- 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. 278–305). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Parslow, R. A., Jorm, A. F., & Christensen, H. (2006). Associations of pre-trauma attributes and trauma exposure with screening positive for PTSD: Analysis of a community-based study of 2085 young adults. *Psychological Medicine*, 36(3): 387-395.
- Pascual, L., Galperín, C., & Bornstein, M. H. (1993). La medición del nivel socioeconómico y la psicología evolutiva: el caso Argentino. *Interamerican Journal of Psychology*, 27, 59–74.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). The affective and cognitive context of self-reported measures of subjective well-being. *Social Indicators Research*, 28, 1–20.
- Pawlow, L. A., & Jones, G. E. (2002). The impact of abbreviated progressive muscle relaxation on salivary cortisol. *Biological Psychology*, 60, 1-16.
- Pecchinenda, A., & Smith, C. A. (1996). The affective significance of skin conductance activity during a difficult problem-solving task. *Cognition and Emotion*, 10, 481-503.

- Penley, J. A., & Tomaka, J. (2002). Associations among the Big Five, emotional responses, and coping with acute stress. *Personality and Individual Differences*, 32, 1215-1228.
- Pennebaker, J. W. (1997). *Opening up*. New York: Guilford Press.
- Pennebaker, J. W., & Chung, C. K. (2007). Expressive writing, emotional upheavals, and health. In H. Friedman & R. Silver (Eds.), *Handbook of health psychology* (pp. 263-284). New York: Oxford University Press
- Pere, J. F. (1994) Factorial structure of the revised children manifest anxiety scale in a Spanish sample: Relations with Eysenck personality dimensions. *Personality and Individual Differences*, 5, 693-699.
- Pereira, M. (1999). Impacto demográfico del adulto mayor en la actividad nacional. Publicado en: *Seminario internacional la tercera edad en el tercer milenio. Un desafío para todos*. Talca, Chile.
- Perez, M., & Urquijo, S. (2002). *Rasgos de personalidad y depresión en adolescentes*. III Congreso Virtual de Psiquiatría Interpsiquis. Internet. 07 de febrero de 2002.
- Pervin, L. A., & John, O. P. (2001). *Personality: Theory and research* (8th ed.). New York: Wiley.
- Petersen, A. C., & Leffert, N. (1995). What is special about adolescence? In M. Rutter (Ed.), *Psychosocial disturbances in young people* (pp. 3-36). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Phelps, E. A. (2006). Emotion and cognition: Insights from studies of the human amygdala. *Annual Review of Psychology*, 57, 27-53.
- Philippot, L., Piutti, S., Martin-Laurent, F., Hallet, S., & Germon, J. C. (2002). Molecular analysis of the nitrate-reducing community from unplanted and maize-planted soils. *Appl Environ Microbiol*, 68, 6121-6128.
- Philippot, P., Baeyens, C., Douilliez, C., & Francart, B. (2004). Cognitive regulation of emotion: Application to clinical disorders. In P. Philippot, & R. S. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion*. New York: Laurence Erlbaum Associates.
- Phillips L. H., Bull, R., Adams, E. & Fraser, L. (2002). Positive mood and executive function: Evidence from Stroop and fluency tasks. *Emotion*, 2(1): 12-22.
- Phillips, M. L., Young, A. W., Senior, C., Brammer, M., Andrew, C., Calder, A. J., et al. (1997). A specific neural substrate for perceiving facial expressions of disgust. *Nature*, 389, 495-498.
- Piera, P. J., & Aguilar Alonso, A. (1992). Ansiedad manifiesta, neuroticismo e introversión: un análisis factorial confirmatorio. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45(4): 385-390.
- Piers, E. V., & Harris, D. B. (1984). *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: Revised manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Piers, E. V., & Herzberg, D. S. (2002). *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Manual. Second Edition. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Piran, N., & Cormier, H. C. (2005). The social construction of women and disordered eating patterns. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4): 549-558.
- Plutchik, R. (1962). *The Emotions: Facts, Theories and a New Model*. New York: Random House.
- Porges, S. W. (2007). The polyvagal perspective. *Biological Psychology*, 74, 116-143.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (1998). Attention, self-regulation, and consciousness. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, B(353): 1915-1927.
- Power, M. J. & Dalgeish, T. (1997). *Cognition and emotion: From order to disorder*. Hove, UK: Psychology Press.
- Power, M.J. (1999) Sadness and its Disorders. In Power, M.J. & Dalgeisch (Eds.) *Handbook of Cognition and Emotion*.
- Proctor, C., Linley, P.A. & Maltby, J. (2009). Youth Life Satisfaction measures: A Review. *Journal of Positive Psychology*, 4, 128-144.
- Psicológica. Ortony, A., Clore, G. L., & Collins, A. (1988). *The cognitive structure of emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Quiggle, N. L., Garber, J., Panak, W. F., & Dodge, K. A. (1992). Social information processing in aggressive and depressed children. *Child Development*, 63, 1305-1320.
- Quilty, L. C., De Fruyt, F., Rolland, J.-P., Kennedy, S. H., Rouillon, P. F., & Bagby, R. M. (2008). Dimensional personality traits and treatment outcome in patients with major depressive disorder. *Journal of Affective Disorders*, 108, 241-250.
- Quoidbach, J., Berry, E., Hansenne, M., & Mikolajczak, M. (2010). Positive emotion regulation and well-being: Comparing the impact of eight savoring and dampening strategies. *Personality and Individual Differences*, 49, 368-373.
- Rankin, C. H. (2009). Introduction to a special issue of neurobiology of learning and memory on habituation. *Neurobiology of Learning and Memory*, 92, 125-126.
- Ray, R.D., McRae, K., Ochsner, K.N., & Gross, J.J. (2010). Cognitive reappraisal of negative affect: Converging evidence from EMG and self-report. *Emotion*, 10(4): 587-592.
- Raz N., Gunning-Dixon F. M., Head, D., Dupuis, J. H., & Acker J. D. (1998) Neuroanatomical correlates of cognitive aging: evidence from structural magnetic resonance imaging. *Neuropsychology*; 12, 95-114.

- Reed, M. B., & Aspinwall, L. G. (1998). Self-affirmation reduces biased processing of health-risk information. *Motivation and Emotion*, 22, 99-132.
- Reijntjes, A., Stegge, H., Meerum-Terwogt, M., Kamphuis, J. H., & Telch, M. J. (2006). Children's coping with in vivo peer rejection: An experimental investigation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 877-889.
- Reijntjes, A.H.A., Stegge, H., & Meerum Terwogt, M. (2006). Children's coping with peer rejection: The role of depressive symptoms, social competence, and gender. *Infant and Child Development*, 15, 89-107.
- Reijntjes, A.H.A., Stegge, H., Meerum Terwogt, M. & Hurkens, E. (2007). Children's depressive symptoms and their regulation of negative affect in response to vignette depicted emotion-eliciting events. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 49-58.
- Richaud de Minzi, M. C. (2005). Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(1), 47-58.
- Richaud de Minzi, M. C. (2009). Influencia del modelado de los padres sobre el desarrollo del razonamiento prosocial en los niños. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(1): 22-33.
- Richaud de Minzi, M., Sacchi, E., & Moreno, J. E. (2001). Versión argentina de la escala de depresión de Harter y Nowakowski. Informe de avance subsidio PICT 199904-06300 de la Agencia Nacional de Ciencia y Tecnología y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.
- Richaud de Minzi, M.C. (2002). Estudio de la personalidad. Una revisión crítica teórico-metodológica del enfoque lexicográfico y del "modelo" de los Cinco Grandes Factores (Big Five). *Revista de Psicología (Pontificia Universidad Católica Peruana)*, 10(1), 6-25.
- Richaud de Minzi, M.C. (2004). Diferentes perspectivas acerca de la personalidad en la niñez. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 17(1), 27-38.
- Richaud de Minzi, M.C. (2006). Loneliness and Depression in Middle and Late Childhood: Its Relationship To Attachment and Parental Styles. *Journal of Genetic Psychology*, 167,2, 189-210.
- Richaud de Minzi, M.C., Lemos, V., & Oros, L. (2003). Diferencias entre el "español" y el "argentino" en el NEOPI-R: su influencia sobre la validez constructiva. *Psicodiagnosticar*, 13, 27-45.
- Ridder, D., & Schreurs, K. (2001). Developing interventions for chronically ill patients: Is coping a helpful concept? *Clinical Psychology Review*, 21, 205-240.
- Riskind, J. H., & Williams, N. L. (2006). A unique vulnerability common to all anxiety disorders: The looming maladaptive style. In L. B. Alloy & J. H. Riskind (Eds.), *Cognitive vulnerability to emotional disorders*. (pp. 175 – 206). Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Riutort, A., Soto, J. A. & Christopher Perez, P.A. (2009) Emotion regulation and well-being among Puerto Ricans and European Americans. *The Penn State McNair Journal*, 16, 122-133
- Robins, R. W., Caspi, A., & Moffitt, T. (2002). It's not just who you're with, it's who you are: Personality and relationship experiences across multiple relationships. *Journal of Personality*, 70, 925-964.
- Roccas, S., Sagiv, L., Schwartz, S., & Knafo, A. (2002) The big five personality factors and personal values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 789 – 801.
- Roelofs, J., Huibers, M. J. H., Peeters, F. P. M. L., Arntz, A. R. & van Os, J. J. (2008). Rumination and worrying as possible mediators in the relation between neuroticism and symptoms of depression and anxiety in clinically depressed individuals. *Behaviour Research and Therapy*, 46, 1283-1289.
- Rolls, E. T. (1992). Neurophysiological mechanisms underlying face processing within and beyond the temporal cortical visual areas. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London: Series B. Biological Sciences*, 335, 11–21.
- Rosellini, A. J. & Brown, T. A. (2011). The NEO Five-Factor Inventory: Latent Structure and Relationships With Dimensions of Anxiety and Depressive Disorders in a Large Clinical Sample. *Assessment*, 18(1) 27 –38.
- Roseman, I. J., (1991). Appraisal determinants of discrete emotions, *Cognition & Emotion*, 5(3), 161-200.
- Roseman, I.J., & Smith, C.A. (2001). Appraisal theory: Overview, assumptions, varieties, controversies. In K.R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research. Series in affective science*, (pp. 3-19). New York: Oxford University Press.
- Rosenberg, E.L., & Ekman, P. (1994). Coherence Between Expressive and Experiential System Of Emotions. *Cognition and Emotion*, 8, 201-229.
- Rossmann, B. B. R. (1992). School-age children's perceptions of coping with distress: Strategies for emotion regulation and the moderation of adjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(8), 1373-1397.
- Rothbart, M. (1989). Temperament and development. In G. Kohnstamm, J. Bates, & M. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood*. New York: Wiley.
- Rothbart, M. K. & Hwang, J. (2005). Temperament and the development of competence and motivation. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence & motivation* (pp. 167-184). New York: Guilford Press.

- Rothbart, M. K. (1991). Temperament: A developmental framework. In J. Strelau & A. Angleitner (Eds.), *Explorations in temperament: International perspectives on theory and measurement* (pp. 61-74). New York: Plenum.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. Damon (Series Ed.), & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development, 5th Ed* (pp. 105-176). New York: Wiley.
- Rothbart, M. K., & Rueda, M. R. (2005). The development of effortful control. In U. Mayr, E. Awh & K. Keele (Eds.), *Developing individuality in the human brain: A tribute to michael I. Posner* (pp. 167-188). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Rothbart, M. K., Derryberry, D., & Posner, M. I. (1994). A psychobiological approach to the development of temperament. In J.E. Bates & T.D. Wachs (Eds.), *Temperament: Individual differences at the interface of biology and behavior* (pp. 83-116). Washington, DC: American Psychological Association.
- Rothbart, M., Ziaie, H., & O'Boyle, C. (1992). Self-regulation and emotion in infancy. In N. Eisenberg & R. Fabes (Eds.), *Emotion and its regulation in early development* (pp. 7-23). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rothermund, K., Voss, A., & Wentura, D. (2008). Counter-regulation in affective attentional bias: A basic mechanism that warrants flexibility in motivation and emotion. *Emotion*, 8, 34-46.
- Rottenberg, J., & Gross, J. J. (2007). Emotion and emotion regulation: A map for psychotherapy researchers. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 14, 323-328.
- Rottenberg, J., & Gross, J.J. (2003). *When emotion goes wrong: Realizing the promise of affective science. Clinical Psychology: Science and Practice.*
- Ruff, H. A., & Rothbart, M. K. (1996). *Attention in early development: Themes and variations*. New York: Oxford University Press.
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161-1178.
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, 110, 145-172.
- Russell, J. A., & Barrett, L. F. (1999). Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotion: dissecting the elephant. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 805-819.
- Rusting C. L., & Larsen, R. J. (1997). Extraversion, neuroticism, and susceptibility to positive and negative affect: A test of two theoretical models. *Personality and Individual Differences*, 22, 607-612.
- Rusting, C., & Nolen-Hoeksema, S. (1998). Regulating responses to anger: Effects of rumination and distraction on angry mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 790-803.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. In S. Fiske (Ed), *Annual review of psychology* (pp. 141-166). Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc.
- Rydell, A. M., Thorell, L. B., & Bohlin, G. (2007). Emotion regulation in relation to social functioning: An investigation of child self-reports. *European Journal of Developmental Psychology*, 4, 293-313.
- 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(6): 1069-1081.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-27.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13-39.
- Saarni, C. (1999). *Developing emotional competence*. New York: Guilford.
- Salovey, P., Rothman, A.J., Detweiler, J.B. & Steward, W.T. (2000). Emotional states and physical health. *American Psychologist*, 55, 110-121.
- Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, P. (2000). *Metodología de la investigación*. Segunda Edición. México: Mc Graw Hill.
- Sánchez, R. & Echeverri, J. (2004) Validación de escalas de medición en salud. *Revista Salud Pública Bogotá*, 6, 302-18.
- Sánchez-Navarro, J. P., & Román, F. (2004). Amígdala, corteza prefrontal y especialización hemisférica en la experiencia y expresión emocional. *Anales de Psicología*, 20(2): 223-240.
- Santucci, A. K., Silk, J. S., Shaw, D. S., Gentzler, A., Fox, N. A., & Kovacs, M. (2008). Vagal tone and temperament as predictors of emotion regulation strategies in young children. *Developmental Psychobiology*, 50(3): 205-216.
- Sapolsky, R. M. (2007). Stress, stress-related disease, and emotion regulation. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 606-615). New York: Guilford Press.
- Saris, W. E. & Andreenkova, A. (2001). Following changes in living conditions and happiness in post communist Russia: the Russet Panel. *Journal of Happiness Studies*, 2(2), 95-109.

- Sautú, R. (1989). *Teoría y técnica en la medición del status ocupacional: Escalas objetivas de Prestigio* (Documento de Trabajo). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Instituto de Ciencias Sociales.
- Saxena, P., Dubey, A., & Pandey, R. (2011). Role of emotion regulation difficulties in predicting mental health and well-being. *SIS Journal of Projective Psychology and Mental Health*, 18, 147-155.
- Schachter, S. (1959). *The Psychology of Affiliation*. Stamford, California: Stamford University Press.
- Schachter, S. (1964). The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. En L. Berkowitz (ed.): *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 1 (pp. 49-80). Nueva York: Academic Press.
- Schachter, S. (1970). The assumption of identity and peripheralist-centralist controversies in motivation and emotion. En M.B. Arnold (ed.): *Feelings and Emotions: The Loyola Symposium* (pp. 102-121). Nueva York: Academic Press.
- Schachter, S., & Wheeler, L. (1962). Epinephrine, chlorpromazine, and amusement. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 65, 121-128.
- Schacter, D. L. (1989). Memory. In Posner, M. I. (Ed). *Foundations of Cognitive Science*, (pp. 683-725). Cambridge, MA: MIT Press.
- Schaefer, S. M., Jackson, D. C., Davidson, R. J., Aguirre, G. K., Kimberg, D. Y., & Thompson-Schill, S. L. (2002). Modulation of amygdalar activity by the conscious regulation of negative emotion. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 14, 913-921.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping and health: Assesment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247
- Scherer, K. R. (1984). Emotion as a multicomponent process: A model and some cross-cultural data. *Review of Personality and Social Psychology*, 5, 37-63.
- Scherer, K. R. (1986). Vocal affect expression: A review and a model for future research. *Psychological Bulletin*, 99, 143-165.
- Scherer, K. R. (1987). *Toward a Dynamic Theory of Emotion: The Component Process Model of Affective States*. University of Geneva, Geneva, Switzerland: Geneva Studies in Emotion.
- Scherer, K. R. (1992). What does facial expression express? In K. T. Strongman (Ed.), *International review of studies on emotion* (Vol. 2, pp. 139-165). Chichester, UK: Wiley.
- Scherer, K. R. (1993). Studying the emotion-antecedent appraisal process: An expert system approach. *Cognition and Emotion*, 7, 325-355.
- Scherer, K. R. (1994). Toward a concept of "modal emotions". In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The Nature of Emotion: Fundamental Questions* (pp. 25-31). New York: Oxford University Press.
- Scherer, K. R. (1999). Appraisal theories. In T. Dalgleish & M. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion*, pp. 637-663. Chichester: Wiley.
- Scherer, K. R. (2001). Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking In K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (pp. 92-120). New York: Oxford University Press.
- Scherer, K. R. (2004). Which emotions can be induced by music? What are the underlying mechanisms? And how can we measure them? *Journal of New Music Research*, 33, 239-251.
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44, 695-729.
- Scherer, K. R. (2002). Emotion, the psychological structure of emotions. In N. J. Smelser, & P. B. Baltes (Eds.). *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*. 4472-4477.
- Scherer, K. R., & Wallbott, H. G. (1994). Evidence for universality and cultural variation of differential emotion response patterning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 310-328.
- Scherer, K. R., Matsumoto, D., Wallbott, H. G., & Kudoh, T. (1988). Emotional experience in cultural context: A comparison between Europe, Japan, and the USA. In K. R. Scherer (Ed.), *Facets of emotion: Recent research* (pp. 5-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Scherer, K. R., Schorr, A., & Johnstone, T. (Eds.). (2001). *Appraisal processes in emotion*. New York: Oxford University Press.
- Schmaling, K. B., Dimidjian, S., Katon, W., & Sullivan, M. (2002). Response styles among patients with minor depression and dysthymia in primary care. *Journal of Abnormal Psychology*, 111, 350-356.
- Schmeichel, B. J., Demaree, H. A., Robinson, J. L., & Pu, J. (2006). Ego depletion by response exaggeration. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42, 95-102.
- Schmutte, P. S. & Ryff, C. D. (1997). Personality and well-being: Reexamining methods and meanings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(3), 549-559.
- Schroevers, M., Kraaij, V., & Garnefski, N. (2007). Goal disturbance, cognitive coping strategies, and psychological adjustment to different types of stressful life event. *Personality and Individual Differences*, 43, 413-423.

- Schutte, N. S., Manes, R.R., & Malouff, J. M. (2009). Antecedent-focused emotion regulation, response modulation and well-being. *Current Psychology*, 28, 21-31.
- Schweder, R. A. (1993). Everything you ever wanted to know about cognitive appraisal theory without being conscious of it. *Psychological Inquiry*, 4, 322-326.
- Scorsolini-Comin, F. & dos Santos, M. A. (2010). Satisfação com a vida e satisfação diádica: correlações entre construtos de bem-estar. *Psico USF*, 15(2), 249-256.
- Seisdedos, N. (1998). *Cuestionario de autoevaluación ansiedad rasgo-estado en niños. Manual*. Madrid: TEA.
- Seisdedos, N. (2003). *Cuestionario de Depresión para Niños* (version española) [Children's Depression Scale (Spanish version)] 7th Ed. Madrid, Spain. TEA.
- Seligman, L. D., Ollendick, T. H. (1998). Comorbidity of anxiety and depression in children and adolescents: An integrative review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1, 125-144.
- Seligman, M. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). New York: Oxford University Press.
- Selman, R.L. (1981) The child as a budding personality theorist: What children understand of intrapsychic processes. In E. Weber & E. Shapiro (Eds.), *Cognitive and Affective Growth: Developmental Interaction*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates, 187-215.
- Shallice, T. (1988). *From neuropsychology to mental structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shaver, P. R., & Mikulincer, 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.
- Sheppes, G., & Meiran N. (2008). Divergent Cognitive Costs for Online Forms of Reappraisal and Distraction. *Emotion*, 8, 870-874.
- Sheppes, G., & Meiran, N. (2007). Better Late than Never? On the Dynamics of On-line Regulation of Sadness Using Distraction and Cognitive Reappraisal. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 1518-1532.
- Sheppes, G., Catran, E., & Meiran, N. (2009). Reappraisal (But Not Distraction) is Going to Make You Sweat: Physiological Evidence for Self Control Effort. *International Journal of Psychophysiology*, 71, 91-96.
- Sher, K. J., & Grekin, E. R. (2007). Alcohol and affect regulation. In J. J. Gross (Ed.) *Handbook of emotional regulation* (pp. 560-580). New York: Guilford Press.
- Shiota, M. N. & Levenson, R. (2009). Effects of Aging on Experimentally Instructed Detached Reappraisal, Positive Reappraisal, and Emotional Behavior Suppression. *Psychology and Aging*, 24(4), 890-900.
- Shiota, M., & Levenson, R. W. (2009). Effects of aging on experimentally instructed detached reappraisal, positive reappraisal, and emotional behavior suppression. *Psychology and Aging*, 24, 890-900.
- Sirgy, M. J. (2012). *Leisure Well-Being. The Psychology of Quality of Life*. Dordrecht: Springer.
- Skinner, E. A. (2003). Coping across the lifespan. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.-in-Chief), N., Eisenberg (Vol. Ed.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*. Elsevier: Oxford, Great Britain.
- Skinner, E. A. (2007). Coping assessment. In S. Ayers, A. Baum, C. McManus, S. Newman, K. Wallston, J. Weinman & R. West (Eds.), *Cambridge Handbook of Psychology, Health and Medicine* (2nd Edition) (pp. 245-250). Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Skinner, E. A., & Wellborn, J. G. (1994). Coping during childhood and adolescence: A motivational perspective. In D. Featherman, R. Lerner, & M. Perlmutter (Eds.) *Life-span development and behavior*, Vol. 12 (pp. 91-133). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Skinner, E., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129, 216-269.
- Skinner, E.A. & Zimmer-Gembeck, M.J. (2007) The Development of Coping. *Annual Review of Psychology*, 58, 119-144.
- Smit, F., Beekman, A., Cuijpers, P., de Graaf, R., & Vollebergh, W. (2004). Selecting key variables for depression prevention: Results from a population-based prospective epidemiological study. *Journal of Affective Disorders*, 81, 241-249.
- Smith, C. A. & Ellsworth, P. C. (1985). Patterns of cognitive appraisal in emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 813-838.
- Smith, C. A., & Lazarus, R. S. (1993). Appraisal components, core relational themes, and the emotions. *Cognition and Emotion*, 7, 233-269.
- Smith, J. M., & Alloy, L. B. (2009). A roadmap to rumination: A review of the definition, assessment, and conceptualization of this multifaceted construct. *Clinical Psychology Review*, 29, 116-128.
- Sneed, C. D., McCrae, R. R., & Funder, D. C. (1998). Lay conceptions of the Five-Factor Model and its indicators. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 115-126.
- Soto, C. J. (2014). Is happiness good for your personality? Concurrent and prospective relations of the big five with subjective well-being. *Journal of Personality*, in press.

- Southam-Gerow, M. A., & Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding: Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review*, 22, 189-222.
- Spangler, W. D., & Palrecha, R. (2004). The relative contributions of extraversion, neuroticism, and personal strivings to happiness. *Personality and Individual Differences*, 37(6): 1193-1203.
- Spasojevic, J. & Alloy, L. B. (2001). Rumination as a common mechanism relating depressive risk factors to depression. *Emotion*, 1, 25-37.
- Spiegler, B. J., & Mishkin, M. (1981). Evidence for the sequential participation of inferior temporal cortex and amygdala in the acquisition of stimulus-reward associations. *Behavioural Brain Research*, 3, 303-317.
- Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior* (pp. 3-19). New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1973). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory for Children*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y)*. Palo Alto, CA: Mind Garden.
- Spielberger, C. D., & Sydeman, S. J. (1994). State-Trait Anger Inventory and State-Trait Anger Expression Inventory. In M. E. Maruish (Ed.), *The use of psychological testing for treatment planning and outcome assessment* (pp. 292-321). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stearns, P. N. (1993). Girls, boys, and emotions: Redefinitions and historical change. *Journal of American History*, 80, 36-74.
- Steel, P., Schmidt, J., & Shultz, J. (2008). Refining the relationship between personality and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 134, 138-161.
- Stegge, H. & Meerum Terwogt, M. (2007). Awareness and regulation of emotion in typical and atypical development. In James J. Gross (ed.), *Handbook of Emotion Regulation*. (pp. 269-286). Guilford Press.
- Stegge, H., Meerum Terwogt, M., Reijntjes, A. & Van Tijen, N. (2004). Implicit theories on the (non)expression of emotion: A developmental perspective. In I. Nyklicek & A. Vingerhoeds (Eds.), *Biobehavioral Perspectives on Health and Disease Prevention* (Vol. 6). New York: Harwood Academic Publishers.
- Stemmler, G. (1997). Selective activation of traits: Boundary conditions for the activation of anger. *Personality and Individual Differences*, 22, 213-233.
- Stifter, C. A. & Moyer, D. (1991). The regulation of positive affect: Gaze aversion activity during mother-infant interaction. *Infant Behavior and Development*, 14, 111-123.
- Stone, A.A., Helder, L. & Schneider, M.S. (1988) Coping with stressful events. Coping dimensions and issues. En: L.H. Cohen (Ed.). *Life events and psychological functioning: Theoretical and methodological issues* (182-210). Newbury Park: Sage.
- Strack, F., Martin, L. L., & Stepper, S. (1988). Inhibiting and facilitating conditions of the human smile: A nonobtrusive test of the facial feedback hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 768-777.
- Strongman, K. T. (2003). *The Psychology of Emotion: From Everyday Life to Theory*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Sulik, M. J., Huerta, S., Zerr, A. A., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Valiente, C., ... Taylor, H. B. (2010). The factor structure of effortful control and measurement invariance across ethnicity and sex in a high-risk sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32, 8-22.
- Sullivan, M. J. L., Bishop, S., & Pivik, J. (1995). The Pain Catastrophizing Scale: Development and validation. *Psychological Assessment*, 7, 524-532.
- Suls, J., & Martin, R. (2005). The daily life of the garden-variety neurotic: reactivity, stressor exposure, mood spillover, and maladaptive coping. *Journal of Personality*, 73, 1485-1509.
- Suveg, C., Hoffman, B., Zeman, J., & Thomassin, K. (2009). Common and specific emotion-related predictors of anxious and depressive symptoms in youth. *Child Psychiatry and Human Development*, 40, 223-239.
- Suveg, C., Morelen, D., Brewer, G. A., & Thomassin, K. (2010). The Emotion Dysregulation Model of Anxiety: A preliminary path analytic examination. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(8): 924-30.
- Suveg, C., Payne, M., & Thomassin, K. (2009). Electronic Diaries: A Feasible Method of Assessing Emotional Experiences in Youth? *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(1): 57-67.
- Tedeschi, R. G. (1999). Violence transformed: Posttraumatic growth in survivors and their societies. *Aggression and Violent Behavior: A Review Journal*, 4, 319-341.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics* (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Tamblyn, D. (2003). *Laugh and learn*. New York: Amacom.
- Tamir, M., & Robinson, M. D. (2004). Knowing good from bad: The paradox of neuroticism, negative affect, and evaluative processing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 913-925.
- Tamir, M., Robinson, M. D., & Clore, G. L. (2002). The epistemic benefits of trait-consistent mood states: An analysis of extraversion and mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 663-677.

- Teasdale, J.D. (1996) Clinically relevant theory: Integrating clinical insight with cognitive science. En P.M. Salkovskis (Ed.), *Frontiers of cognitive therapy* (pp.26-47). New York: Guilford Press.
- Tellegen, A. (1985). Structures of mood and personality and their relevance to assessing anxiety, with an emphasis on self-report. In A. H. Tuma & J. D. Maser (Eds.), *Anxiety and the anxiety disorders* (pp. 681–706). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Terracciano, A. Costa, P. T., Jr. , & McCrae, R. R. (2005). Personality plasticity after age 30. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 999-1009.
- Tesch, S.A., & Cameron, K.A. (2003). Openness to experience and development of adult identity. *Journal of Personality* 55(4):615-630.
- Thomas, A. & Chess, S. (1989). Temperament and personality. In G. A. Kohnstamm, J. E. Bates & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 249-261). New York, NY: Wiley.
- Thompson, R. A. & Meyer, S. (2007) Socialization of Emotion Regulation in the Family. En J. J. Gross (Ed.) *Handbook of Emotion Regulation*, New York: The Guilford Press.
- Thompson, R. A. (1990). Emotion and self-regulation. In R. A. Thompson Ed. Socioemotional development. *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3, 269-307.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25–52.
- Thompson, R. A., & Calkins, S.D. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology*, 8, 163-182.
- Thompson, R. A., & Goodman, M. (2010). Development of emotion regulation: More than meets the eye. In A. Kring & D. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology*, (pp. 38-58). New York: Guilford.
- Tice, D. M., Bratslavsky, E., & Baumeister, R. F. (2001). Emotional distress regulation takes precedence over impulse control: If you feel bad, do it! *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 53-67.
- Tilghman-Osborne, C. (2007). *The relation of guilt, shame, behavioral self-blame, and characterological self-blame to depression in adolescents over time*. Unpublished master thesis, Faculty of the Graduate School of Vanderbilt University.
- Tisserand, D. J., van Boxtel, M. P. J., Pruessner, J. C., Hofman, P., Evans, A. C., & Jolles, J. (2004). A voxel-based morphometric study to determine individual differences in gray matter density associated with age and cognitive change over time. *Cerebral Cortex*, 14,966–973.
- Tokuyama, M., Nakao, K., Seto, M., Watanabe, A., & Takeda, M. (2003). Predictors of first-onset major depressive episodes among white-collar workers. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 57, 523-531.
- Tomkins, S. S. (1962). *Affect, imagery, and consciousness: Vol. 1. The positive affects*. New York: Springer.
- Tong, E., Bishop, G., Diong, S., Enkelmann, H., Why, Y., Ang, J., & Khader, M. (2004). Social support and personality among male police officers in Singapore. *Personality and Individual Differences*, 36, 109-123.
- Tooby J., & Cosmides L. (1990). The past explains the present: Emotional adaptations and the structure of ancestral environments. *Ethology and Sociobiology*, 11, 375-424.
- Tooby, J. & Cosmides, L. (2008) The Evolutionary Psychology of the Emotions and Their Relationship to Internal Regulatory Variables. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. Feldman-Barret (Eds.) *Handbook of Emotions* (pp. 114-138) New York: The Guilford Press.
- Tooby, J. (1985). The emergence of evolutionary psychology. In D. Pines (Ed.), *Emerging syntheses in science*, (pp. 124–137). Santa Fe, NM: The Santa Fe Institute.
- Tooby, J., & Cosmides, L. (1992). The psychological foundations of culture. In J. Barkow, L. Cosmides, & J. Tooby (Eds.) *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture*, (pp. 19-136). NY: Oxford University Press.
- Tooby, J., Cosmides, L., & Barrett, H. C. (2003). The second law of thermodynamics is the first law of psychology: Evolutionary developmental psychology and the theory of tandem, coordinated inheritances. *Psychological Bulletin*, 129(6), 858–865.
- Tornimbeni, S., Pérez, E, Olaz, F., & Fernández, A. (2004) *Introducción a los Tests Psicológicos*. (3ª Edición revisada y aumentada). Córdoba, Argentina: Ed. Brujas.
- Tortella-Feliu, M., Aguayo, B., Sese, A., Morillas-Romero, A., Balle, M., Gelabert, J. M., Bornas, X., & Llabrés, J. (2012). Effects of temperament and emotion regulation styles in determining negative emotional states. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 40(6): 315-22.
- Tortella-Feliu, M., Ibáñez, I., García de la Banda, G., Balle, M., Aguayo-Siquier, B., Morillas-Romero A., & Llabrés, J. (2013). The Effortful Control Scale for adults: psychometric properties of the Catalan version and its relationship to cognitive emotion regulation. *Anales de Psicología*, 29(3): 953-964.

- Trope, Y. & M. Pomerantz, E. M. (1998). Resolving Conflicts among Self-Evaluative Motives: Positive Experiences as a Resource for Overcoming Defensiveness. *Motivation and Emotion*, 22(1): 53-72.
- Tsai, J. L., & Levenson, R. W. (1997). Cultural influences of emotional responding: Chinese American and European American dating couples during interpersonal conflict. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 28, 600–625.
- Tsao, J. C. I., Allen, L. B., Evans, S., Lu, Q., Myers, C. D., & Zeltzer, L. K. (2009). Anxiety sensitivity and catastrophizing: Associations with pain and somatization in non-clinical children. *Journal of Health Psychology*, 14(8): 1085–1094.
- Tugade, M. M. & Fredrickson, B.L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2004;86:320–333.
- Tull, M. T., & Roemer, L. (2003). Alternative explanations for emotional numbing of posttraumatic stress disorder: An examination of hyperarousal and experiential avoidance. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 25, 147-154.
- Tull, M. T., Gratz, K. L., Latzman, R. D., Kimbrel, N. A., & Lejuez, C. W. (2010). Reinforcement sensitivity theory and emotion regulation difficulties: A multimodal investigation. *Personality and Individual Differences*, 49, 989-994.
- Tupes, E. C. & Christal, R. C. (1961). *Recurrent personality factors based on trait ratings*, Technical Report, USAF, Lackland Air Force Base, TX.
- Van Aken, M. A. G., Lieshout, C. F. M., Scholte, R. H. J. & Haselager, G. J. T. (2002). Personality types in childhood and adolescence: Main effects and person relationship transactions. In L. Pulkkinen & A. Caspi (Eds.), *Pathways to successful development: Personality over the life course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van den Bergh, B. R. H., & Marcoen, A. (1999). Harter's Self-Perception Profile for Children: Factor structure, reliability, and convergent validity in a Dutch-speaking Belgian sample of fourth, fifth and sixth graders. *Psychologica Belgica*, 39(1), 29-47.
- van Dillen, L. F., & Koole, S. L. (2007). Clearing the mind: A working memory model of distraction from negative emotion. *Emotion*, 7, 715-723.
- van Diller, L.F. & Papiés, E.K. (en prensa) From a Distraction to Mindfulness: Psychological and neural mechanisms of attention strategies in self-regulation. En G. Gendolla, M. Tops and S. Koole (Eds.) *Biobehavioral Foundations of Self-Regulation*. Springer.
- Vasey, M. W., & Borkovec, T. D. (1992). A catastrophizing assessment of worrisome thoughts. *Cognitive Therapy & Research*, 16, 505-520.
- Veenhoven, R. (1991). Is happiness relative? *Social Indicators Research*, 24, 1-34.
- Vera Poseck, B. (2004). Resistir y rehacerse: una reconceptualización de la experiencia traumática desde la psicología positiva. *Revista de Psicología Positiva*, 1, 1-42.
- Verduin, T. L., & Kendall, P. C. (2003). Differential occurrence of comorbidity within childhood anxiety disorders. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32, 290-295.
- Verkerk, G. J. M., Denollet, J., Van Heck, G. L., Van Son, M. J. M., & Pop, V. J. M. (2005). Personality factors as determinants of depression in postpartum women: A prospective 1-year follow-up study. *Psychosomatic Medicine*, 67, 632-637.
- Vick, S.-J., Waller, B. M., Parr, L. A., Pasqualini, M. S., & Bard, K. A. (2007). A cross species comparison of facial morphology and movement in humans and chimpanzees using the Facial Action Coding System (FACS). *Journal of Nonverbal Behavior*, 31, 1–20.
- Victor, J. B. (1994). The five-factor model applied to individual differences in school behavior. In C. F. Halverson, G. A. Kohnstamm, & R. P. Martin (Eds.), *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood* (pp. 355–366). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vitterso, J. (2001). Personality traits and subjective wellbeing: Emotional stability, not extraversion, is probably the important predictor. *Personality and Individual Differences*, 31(6), 903-914.
- Vitterso, J., & Nilsen, F. (2002). The conceptual and relational structure of subjective wellbeing, neuroticism, and extraversion: once again, neuroticism is the important predictor of happiness. *Social Indicators Research*, 57, 89-118.
- Vollrath, M. (2001). Personality and stress. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 335-347.
- Vreeke, L., & Muris, P. (2002). Relations between inhibition, Big Five personality factors, and anxiety symptoms in non-clinical and clinically anxious children. *Child Psychiatry and Human Development*, 43(6):884-94.
- Wainwright, M. A., Wright, M. J., Luciano, M., Geffen, G. M., & Martin, N. G. (2008). Genetic covariation among facets of openness to experience and general cognitive ability. *Twin Research and Human Genetics*, 11, 275-286.

- Waller, B. M., Vick, S.-J., Parr, L., Bard, K. A., Pasqualini, M. S., Gothard, K. M., et al. (2006). Intramuscular electrical stimulation of facial muscles in humans and chimpanzees: Duchenne revisited and extended. *Emotion, 6*(3), 367–382.
- Wang, L., Shi, Z., & Li, H. (2009). Neuroticism, Extraversion, Emotion Regulation, Negative Affect and Positive Affect: The mediating roles of Reappraisal and Suppression. *Social Behavior and Personality, 37*(2), 193-194.
- Warner, R.M. (2013) Mediation. En R.M. Warner (Ed.) *Applied Statistics. From Bivariate through Multivariate Techniques*. Second Edition. (pp.645-687). Washinton D.C.: SAGE.
- Watkins, E., & Baracaia, S. (2001). Why do people ruminate in dysphoric moods? *Personality and Individual Differences, 30*, 723-734.
- Watson, D., & Clark, L. A. (1992). Affects separable and inseparable: On the hierarchical arrangement of the negative affects. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*, 489–505.
- Watson, D., & Clark, L. A. (1997). Extraversion and its positive emotional core. In R. Hogan, J. Johnson, & S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 767-793). San Diego, CA: Academic Press.
- Watson, D., Wiese, D., Vaidya, J., & Tellegen, A. (1999). The two general activation systems of affect: Structural findings, evolutionary considerations, and psychobiological evidence. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 820–838.
- Watts, F. (2007). Emotion regulation and religion. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 504-522). New York: Guilford Press.
- Watts, S. E., & Weems, C. F. (2006). Associations among selective attention, memory bias, cognitive errors and symptoms of anxiety in youth. *Journal of Abnormal Child Psychology, 34*, 841-852.
- Webb, T. L., Miles, E., & Sheeran, P. (2012). Dealing With Feeling: A Meta-Analysis of the Effectiveness of Strategies Derived From the Process Model of Emotion Regulation. *Psychological Bulletin, 138*(4): 775-808.
- Weems, C. F., Berman, S. L., Silverman, W. K., & Saavedra, L. (2001). Cognitive errors in youth with anxiety disorders: The linkages between negative cognitive errors and anxious symptoms. *Cognitive Therapy and Research, 25*, 559-575.
- Wegner, D. M., Erber, R., & Zanakos, S. (1993). Ironic processes in the mental control of mood and mood-related thought. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 1093-1104.
- Weiss, K. E., Hahn, A., Wallace, D. P., Biggs, B., Bruce, B. K., & Harrison, T. E. (2013). Acceptance of pain: associations with depression, catastrophizing, and functional disability among children and adolescents in an interdisciplinary chronic pain rehabilitation program. *Journal of Pediatric Psychology, 38*(7): 756-765.
- Weist, M.D., & Murray, M. (2007). Advancing school mental health promotion globally. *Advances in School Mental Health Promotion, 2*-12.
- Welling, H. (2003). An evolutionary function of the depressive reaction: The cognitive map hypothesis. *New Ideas in Psychology, 21*(2), 147-156.
- Wenslaff, R., & Wegner, D. M. (2000). Thought Suppression. *Annual Review of Psychology, 51*, 59-91.
- Whalen, P. J., Kagan, J., Cook, R., Davis, F. C., Kim, H., Polis, S., et al. (2004). Human amygdala responsivity to masked fearful eye whites. *Science, 306*, 2061.
- Whalen, P. J., Rauch, S. L., Etkoff, N. L., McInerney, S. C., Lee, M. B., & Jenike, M. A. (1998). Masked presentations of emotional facial expressions modulate amygdala activity without explicit knowledge. *Journal of Neuroscience, 18*, 411–418.
- Wiltink, J., Vogelsang, U., & Beutel, M. E. (2006). Temperament and per-sonality: The german version of the adult temperament questionnaire (ATQ). *GMS Psycho-Social-Medicine, 3*, 1-13.
- Winter, D. G., John, O. P., Stewart, A. J., Klohnen, E. C., & Duncan, L. E. (1998). Traits and motives: Toward an integration of two traditions in personality research. *Psychological Review, 105*, 230–250.
- Wolfenstein, M. & Trull, T. J. (1997). Depression and Openness to Experience. *Journal of Personality Assessment 69*(3): 614-632.
- Wood, A. J., Harrington, R. C., & Moore, A. (1996). Controlled trial of a brief cognitive-behavioural intervention in adolescent patients with depressive disorders. *Journal of Childhood Psychology and Psychiatry, 37*, 737-746.
- Wood, J. V., Heimpel, S. A., & Michela, J. L. (2003). Savoring versus dampening: Self-esteem differences in regulating positive affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 566–580.
- Wood, J.V. & Dodgson, P.G. (1996) When is self-focused attention an adaptive coping response?: Rumination and overgeneralization versus compensation. En J.V. Wood, P.G. Dodgson, I. G. Sarason; G.R. Pierce & B.R. Sarason (Eds) *Cognitive interference: Theories, methods, and findings. The LEA series in personality and clinical psychology* (pp. 231-259). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.

- Wranik, T., Barrett, L. F., & Salovey, P. (2007). Intelligent emotion regulation: Is knowledge power? In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 393–407). New York: Guilford Press.
- Ybrandt, H. (2008). The relation between self-concept and social functioning in adolescence. *Journal of Adolescence*, 31, 1-16.
- Yoon, L. K., Maltby, J., & Jormann, J. (2013). A Pathway from Neuroticism to Depression: Examining the Role of Emotion Regulation. *Anxiety, Stress, and Coping*, 26, 558-572.
- Young, R. M. R., & Bradley, M. T. (1998). Social withdrawal: Self-efficacy, happiness, and popularity in introverted and extroverted adolescents. *Canadian Journal of School Psychology*, 14, 21–35.
- Zahn-Waxler, C., Klimes-Dougan, B., & Slattery, M. J. (2000). Internalizing problems of childhood and adolescence: prospects, pitfalls, and progress in understanding the development of anxiety and depression. *Developmental and Psychopathology*, 12, 443-466.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 2, 151-176.
- Zajonc, R. B. (1984a). On the primacy of affect. In K. R. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approaches to Emotion* (pp. 259-270). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zeelenberg, M., & Pieters, R. (2007). A theory of regret regulation 1.0. *Journal of Consumer Psychology*, 17, 3-18.
- Zelazo, P. D. y Cunningham, W. A. (2007) Executive Function: Mechanisms Underlying Emotion Regulation. En J. J. Gross (Ed.) *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 135-158), New York: The Guilford Press.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2011). The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 1-17.

ANEXOS

| <i>Colegio</i> | <i>Turno</i> | <i>Grado</i> | <i>División</i> |
|----------------|--------------|-------------------------|-------------------------|
| <i>Nombre</i> | <i>Sexo</i> | <i>Fecha Nacimiento</i> | <i>Fecha Evaluación</i> |

Encuesta semi-estructurada para recabar datos socioeducativos

Sres. Padres:

Por favor completen esta Encuesta Socioeducativa como parte del proyecto de investigación del que su hijo/a ha participado sobre regulación emocional y bienestar autoinformado. Para ello, haga una cruz sobre la opción que elija y en otros casos escriba sobre la línea punteada. Cuando termine coloque la encuesta en el sobre y ciérrelo, ya que los datos se tratan de manera confidencial. Recuerde que se realizará una devolución grupal de los resultados cuya fecha será comunicada oportunamente. La información será de gran ayuda. Si tiene alguna duda escriba a encuestapadres2012@gmail.com y le responderemos a la brevedad. Muchas gracias por su colaboración.

1) ¿Quién completa la encuesta? Es decir, ¿qué es usted del niño/a que participó en la investigación?

Soy la madre. Soy el padre. Soy otra persona. ¿Quién? _____

¿Quiénes son las dos personas que son el principal sostén económico del niño/a?

2) Una persona es:

La madre. El padre.

Otra persona. ¿Quién? _____

5) La otra persona es:

La madre. El padre.

Otra persona. ¿Quién? _____

3) Esta persona, ¿qué estudios realizó?

Educación Primaria incompleta.

Educación Primaria completa.

Educación Secundaria incompleta.

Educación Secundaria completa.

Educación Universitaria incompleta o Estudios Superiores no universitarios completos o incompletos (hasta 3 años de estudio).

Educación Universitaria completa o Estudios Superiores no universitarios completos (4 o 5 años de estudio).

Carreras de Posgrado completas o incompletas (entran aquí los doctorados y las especializaciones).

6) Esta otra persona, ¿qué estudios realizó?

Educación Primaria incompleta.

Educación Primaria completa.

Educación Secundaria incompleta.

Educación Secundaria completa.

Educación Universitaria incompleta o Estudios Superiores no universitarios completos o incompletos (hasta 3 años de estudio).

Educación Universitaria completa o Estudios Superiores no universitarios completos (4 o 5 años de estudio).

Carreras de Posgrado completas o incompletas (entran aquí los doctorados y las especializaciones).

4) Esta persona,

¿Trabaja? SI NO. Si trabaja responda:

•¿De qué trabaja? _____

•¿Qué tareas hace en su trabajo? _____

•¿Dónde trabaja? (Por ejemplo: en una escuela, en un hospital, etc.) _____

7) Esta otra persona,

¿Trabaja? SI NO. Si trabaja responda:

•¿De qué trabaja? _____

•¿Qué tareas hace en su trabajo? _____

•¿Dónde trabaja? (Por ejemplo: en una escuela, en un hospital, etc.) _____

Revise la encuesta para ver si no se ha olvidado de ninguna pregunta. Muchas gracias por su colaboración.

| | | | |
|----------------|--------------|-------------------------|-------------------------|
| <i>Colegio</i> | <i>Turno</i> | <i>Grado</i> | <i>División</i> |
| <i>Nombre</i> | <i>Sexo</i> | <i>Fecha Nacimiento</i> | <i>Fecha Evaluación</i> |

Guía de Observación Comportamental*

Respondido por: _____ Fecha: _____

Estimado docente:

A continuación usted encontrará diferentes afirmaciones que describen la conducta del/la niño/a. Le pedimos que marque una cruz dentro del casillero que a su juicio mejor describe cuán frecuente es cada una de esas conductas en el niño/a. No considere aquellas conductas del niño/a cuya finalidad es defenderse a si mismo/a o defender a otros.

| El niño/a: | Nunca | A veces | A menudo |
|--|-------|---------|----------|
| 1. Evita las discusiones y/o los juegos violentos. | | | |
| 2. Hace lo contrario de lo que se le indica. | | | |
| 3. Duda de sus realizaciones y se desvaloriza. | | | |
| 4. Empuja fuerte a sus compañeros/as. | | | |
| 5. Tiene dificultad para concentrarse en las tareas escolares. | | | |
| 6. Irrumpe y desorganiza las actividades de otros niños/as. | | | |
| 7. Se inhibe frente a extraños. | | | |
| 8. Miente como forma de eludir la responsabilidad. | | | |
| 9. Es muy temeroso/a de los golpes u otros incidentes cotidianos. | | | |
| 10. Grita en el aula cuando le pide algo a los demás. | | | |
| 11. Discute, rechaza o se resiste a las indicaciones que le dan los adultos. | | | |
| 12. Insulta a los compañeros/as. | | | |
| 13. Acusa a sus compañeros/as para eludir responsabilidades. | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| 14. Se mueve constantemente de un lugar a otro caminando o corriendo sin motivo para hacerlo. | | | |
| 15. Hace deliberadamente cosas que molestan a los demás. | | | |
| 16. Se queja de dolores de cabeza. | | | |
| 17. Es susceptible y se molesta fácilmente con los demás. | | | |
| 18. Les reprocha a los demás sus propios errores. | | | |
| 19. Discute, rechaza o se resiste a las propuestas que hacen sus compañeros/as. | | | |
| 20. Inicia peleas en el aula y en los recreos. | | | |
| 21. Pide ayuda para realizar una tarea que es capaz de hacer por sí mismo/a. | | | |
| 22. Se somete a lo que los demás niños/as dicen sin defender su punto de vista. | | | |
| 23. Cambia de una actividad a otra dejando ambas incompletas. | | | |
| 24. Falta a la escuela. | | | |
| 25. Permanece callado/a en horas de clase sin participar en los trabajos escolares. | | | |
| 26. Se queja de dolor de estómago. | | | |
| 27. Habla todo el tiempo sin un motivo para hacerlo (verborragia). | | | |
| 28. Dice mentiras serias y repetidas dentro de la escuela. | | | |
| 29. Toma decisiones repentinas sin pensar en las consecuencias. | | | |
| 30. Le resulta difícil concentrarse en los juegos. | | | |
| 31. Tiene dificultad para permanecer sentado/a cuando la situación lo requiere. | | | |

Muchas gracias por su colaboración.

* Versión abreviada de la original: Ison, M. S., & Fachinelli, C. C. (1993). Guía de observación comportamental para niños. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 12(1): 11-21.

| | | | |
|----------------|--------------|-------------------------|-------------------------|
| <i>Colegio</i> | <i>Turno</i> | <i>Grado</i> | <i>División</i> |
| <i>Nombre</i> | <i>Sexo</i> | <i>Fecha Nacimiento</i> | <i>Fecha Evaluación</i> |

Cuestionario Argentino de Personalidad Infantil –CAPI-*

Por favor, hacé un círculo en la opción que refleje mejor lo que a vos te pasa. Hacé sólo un círculo para cada afirmación. Tratá de usar lo menos posible la opción "A veces". No hay respuestas correctas o equivocadas. Gracias por contestar a todos los ítems.

| | | | |
|--|----|---------|----|
| 1. Me gusta estar entre muchas personas. | Sí | A veces | No |
| 2. Soy bueno para las tareas de la escuela. | Sí | A veces | No |
| 3. Cuando me tomo un helado siempre pido el mismo gusto. | Sí | A veces | No |
| 4. Cuando un compañero me hace algo malo, estoy esperando el momento para devolvérselo. | Sí | A veces | No |
| 5. Me gusta tener todas mis cosas en su lugar. | Sí | A veces | No |
| 6. Me gusta ir a lugares donde van muchos chicos. | Sí | A veces | No |
| 7. Me siento mal cuando me dicen que me equivoqué en algo. | Sí | A veces | No |
| 8. Me gusta salir de viaje. | Sí | A veces | No |
| 9. Me gusta ver películas que me dan miedo. | Sí | A veces | No |
| 10. Me gusta usar agenda. | Sí | A veces | No |
| 11. La mayoría de la gente tiene buenas intenciones. | Sí | A veces | No |
| 12. Necesito que alguien me ayude a resolver mis problemas (dificultades) por más pequeños que sean. | Sí | A veces | No |
| 13. Cuando un compañero me da un golpe, sin pensarlo se lo devuelvo. | Sí | A veces | No |
| 14. Me quedo sin jugar para hacer algo que me piden. | Sí | A veces | No |
| 15. Me gusta estar solo. | Sí | A | No |

| | | veces | |
|---|----|---------|----|
| 16. Me pongo muy nervioso si la maestra me hace pasar al frente. | Sí | A veces | No |
| 17. Me cuesta quedarme quieto. | Sí | A veces | No |
| 18. Tengo ordenados los útiles que van en mi cartuchera. | Sí | A veces | No |
| 19. Aprendo rápido. | Sí | A veces | No |
| 20. Me gusta salirme con la mía. | Sí | A veces | No |
| 21. Anoto todo lo que tengo que hacer para no olvidarme de nada. | Sí | A veces | No |
| 22. Me gusta charlar con los demás. | Sí | A veces | No |
| 23. Me quedo mal si pienso que hice una tontería. | Sí | A veces | No |
| 24. De vacaciones me gusta ir siempre al mismo lugar. | Sí | A veces | No |
| 25. Me gusta subirme a la montaña rusa o a juegos parecidos. | Sí | A veces | No |
| 26. Cuando tengo una prueba estudio aunque no pueda salir con mis amigos. | Sí | A veces | No |
| 27. Cuando conozco a una persona enseguida confío en ella. | Sí | A veces | No |
| 28. Necesito que haya alguien a mi lado. | Sí | A veces | No |
| 29. Voy todo el tiempo de acá para allá. | Sí | A veces | No |
| 30. Dejo mi ropa tirada por cualquier lado. | Sí | A veces | No |
| 31. Me aburro en las fiestas. | Sí | A veces | No |
| 32. Soy rápido para entender lo que alguien me explica. | Sí | A veces | No |
| 33. Me gusta aprender cosas nuevas. | Sí | A veces | No |
| 34. Si alguien me pelea, yo siempre le contesto. | Sí | A veces | No |

| | | | |
|--|----|---------|----|
| 35. Con sólo pensar que tengo una prueba en la escuela, ya me pongo nervioso. | Sí | A veces | No |
| 36. Aunque me quede sin juntarme con mis amigos, hago lo que tengo que hacer. | Sí | A veces | No |
| 37. Soy inteligente. | Sí | A veces | No |
| 38. Cuando tengo una prueba en la escuela estoy tranquilo. | Sí | A veces | No |
| 39. Puedo engañar a alguien sin que se dé cuenta. | Sí | A veces | No |
| 40. Me gusta hacer cosas que me den un poco de miedo (como trepar a un árbol muy alto, mirar una película de suspenso que da miedo, etc.). | Sí | A veces | No |
| 41. Me da vergüenza que mis compañeros me hagan bromas o me carguen. | Sí | A veces | No |
| 42. Tengo todas mis cosas ordenadas. | Sí | A veces | No |
| 43. Me divierto con facilidad. | Sí | A veces | No |
| 44. Me cuesta aprender. | Sí | A veces | No |
| 45. Puedo mentir sin ningún problema cuando necesito hacerlo. | Sí | A veces | No |
| 46. Cuando hago algo mal me preocupo mucho. | Sí | A veces | No |

* Lemos, V. (2006). La evaluación de la personalidad infantil a partir del enfoque de los cinco grandes factores de personalidad (Big Five). *Psicodiagnosticar*, 16, 97-108.

| | | | |
|----------------|--------------|-------------------------|-------------------------|
| <i>Colegio</i> | <i>Turno</i> | <i>Grado</i> | <i>División</i> |
| <i>Nombre</i> | <i>Sexo</i> | <i>Fecha Nacimiento</i> | <i>Fecha Evaluación</i> |

Cuestionario de estrategias cognitivas de regulación emocional*

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 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 lo grave que es todo esto. | Siempre | Bastante | A veces | Poco | Nunca |
| 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 |

*Autorizado por los autores de la versión original (N. Garnefski, comunicación personal, Mayo 9, 2009) Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Meerum Terwogt, M., & Kraaij, V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-11-year-old children: The development of an instrument. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16, 1-9.

| | | | |
|----------------|--------------|-------------------------|-------------------------|
| <i>Colegio</i> | <i>Turno</i> | <i>Grado</i> | <i>División</i> |
| <i>Nombre</i> | <i>Sexo</i> | <i>Fecha Nacimiento</i> | <i>Fecha Evaluación</i> |

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 |

* Seisdedos, N. (1998). *Cuestionario de autoevaluación ansiedad rasgo-estado en niños*. Manual. Madrid: TEA.

| | | | |
|---------|-------|------------------|------------------|
| Colegio | Turno | Grado | División |
| Nombre | Sexo | Fecha Nacimiento | Fecha Evaluación |

Escala abreviada de Harter*

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. | | | |

* Richaud de Minzi, M., Sacchi, E., & Moreno, J. E. (2001). *Versión argentina de la escala de depresión de Harter y Nowakowski*. Informe de avance subsidio PICT 199904-06300 de la Agencia Nacional de Ciencia y Tecnología y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.

| | | | |
|----------------|--------------|-------------------------|-------------------------|
| <i>Colegio</i> | <i>Turno</i> | <i>Grado</i> | <i>División</i> |
| <i>Nombre</i> | <i>Sexo</i> | <i>Fecha Nacimiento</i> | <i>Fecha Evaluación</i> |

Lo que pienso de mí mismo – Escala de autoconcepto infantil*

Aquí hay algunas oraciones que describen lo que algunos chicos piensan de sí mismos. Lo que vos tenés que hacer es leer cada oración y decidir si también describe lo que vos pensás de vos mismo. Si todo o casi todo es cierto y te describe, marcá con un círculo la palabra SI al lado de la oración. Si todo o casi todo lo que dice es falso y no te describe a vos, marcá con un círculo la palabra NO. Contestá cada pregunta aunque te sea difícil y tené cuidado de no marcar las dos respuestas, o sea SI y NO para la misma oración. Acordate que no hay contestaciones correctas o incorrectas. Sólo es importante lo que vos pensás de vos mismo y por eso esperamos que nos digas de verdad lo que pensás.

| | | |
|--|----|----|
| 1. Mis compañeros de clase se burlan de mí. | Sí | No |
| 2. Soy una persona feliz. | Sí | No |
| 3. Es difícil para mí hacer amigos. | Sí | No |
| 4. Muchas veces me pongo triste. | Sí | No |
| 5. Soy inteligente. | Sí | No |
| 6. Soy tímido/a. | Sí | No |
| 7. Me pongo nervioso/a cuando la maestra me pide que conteste. | Sí | No |
| 8. Me molesta mi apariencia física, cómo se ve mi cuerpo. | Sí | No |
| 9. Soy el que guía en juegos y deportes. | Sí | No |
| 10. Me preocupo cuando tenemos exámenes en la escuela. | Sí | No |
| <u>11.</u> Soy muy conocido entre los demás, soy muy popular. | Sí | No |
| 12. Me porto bien en la escuela. | Sí | No |
| 13. Cuando pasa algo malo, yo casi siempre tengo la culpa. | Sí | No |
| 14. Le causo problemas a mi familia. | Sí | No |
| 15. Soy fuerte. | Sí | No |
| 16. Soy una persona importante en mi familia. | Sí | No |
| 17. Me doy por vencido fácilmente. | Sí | No |
| 18. Trabajo bien en la escuela. | Sí | No |

| | | |
|---|----|----|
| 19. Hago muchas cosas malas. | Sí | No |
| 20. Me porto mal en casa. | Sí | No |
| 21. Soy lento/a en terminar las tareas de la escuela. | Sí | No |
| 22. Soy una persona importante en mi clase. | Sí | No |
| 23. Soy nervioso/a. | Sí | No |
| 24. Puedo dar bien una lección frente a la clase. | Sí | No |
| 25. En la escuela me distraigo mucho. | Sí | No |
| 26. A mis amigos les gustan mis ideas. | Sí | No |
| 27. Muchas veces me meto en problemas. | Sí | No |
| 28. Tengo buena suerte. | Sí | No |
| 29. Me preocupo mucho. | Sí | No |
| 30. Mis padres esperan demasiado de mí. | Sí | No |
| 31. Me gusta ser como soy. | Sí | No |
| 32. Siento que todos se olvidan de mí. | Sí | No |
| 33. Tengo lindo pelo. | Sí | No |
| 34. Muchas veces me ofrezco como voluntario/a en la escuela. | Sí | No |
| 35. Quisiera ser diferente. | Sí | No |
| 36. Odio la escuela. | Sí | No |
| 37. Soy de los últimos que eligen para los juegos y deportes. | Sí | No |
| 38. Muchas veces soy malo/a con los demás. | Sí | No |
| 39. Mis compañeros de clase piensan que tengo buenas ideas. | Sí | No |
| 40. Estoy triste. | Sí | No |
| 41. Tengo muchos amigos. | Sí | No |
| 42. Me siento alegre. | Sí | No |
| 43. Soy muy tonto/a para casi todo. | Sí | No |
| 44. Soy lindo/a. | Sí | No |
| 45. Me meto en muchas peleas. | Sí | No |
| 46. Soy muy conocido entre los varones, muy popular. | Sí | No |
| 47. La gente me molesta y me hace sentir mal. | Sí | No |

| | | |
|---|-----------|-----------|
| 48. Mi familia está desilusionada conmigo. | Sí | No |
| 49. Tengo una cara linda. | Sí | No |
| 50. Cuando sea grande, voy a ser alguien importante. | Sí | No |
| 51. En juegos y deportes, miro en vez de jugar. | Sí | No |
| 52. Se me olvida lo que aprendo. | Sí | No |
| 53. Todo el mundo se lleva bien conmigo. | Sí | No |
| 54. Soy muy conocido entre las chicas, muy popular. | Sí | No |
| 55. Soy un buen lector (una buena lectora). | Sí | No |
| 56. Muchas veces tengo miedo. | Sí | No |
| 57. Soy diferente de los demás. | Sí | No |
| 58. Tengo malos pensamientos. | Sí | No |
| 59. Llora fácilmente. | Sí | No |
| 60. Soy una buena persona. | Sí | No |

* Piers, E. V., & Herzberg, D. S. (2002). *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Manual. Second Edition. Los Angeles: Western Psychological Services.