

2016-12-27

Regulación emocional en estudiantes universitarios: Diferencias entre estudiantes de la Facultad de Psicología y la Facultad de Ingeniería, y entre primer y quinto año.

Díaz, Jessica

<http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/546>

Descargado de RPsico, Repositorio de Psicología. Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata. Inni



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

“REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS:
DIFERENCIAS ENTRE ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y
LA FACULTAD DE INGENIERÍA, Y ENTRE PRIMER Y QUINTO AÑO”

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN - REQUISITO CURRICULAR
PLAN DE ESTUDIO O.C.S 143/89

Autoras:

DÍAZ, Jessica (D.N.I: 34.961.373 - Matrícula: 8521/08)

LÓPEZ, Evelyn (D.N.I: 34.773.963 - Matrícula: 8373/08)

Cátedra o seminario de radicación:

Psicología Cognitiva - Centro de Investigación en Procesos Básicos, Metodología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Supervisor: Dr. Urquijo, Sebastián.

Co-supervisora: Esp. del Valle Macarena.

El proyecto forma parte de uno mayor en desarrollo: Sí

Fecha de entrega:

Mar del Plata

“Esta Tesina corresponde al requisito curricular Trabajo de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de/ los alumno/s: Díaz, Jessica; López, Evelyn, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes o resumirse, sin el previo consentimiento escrito del/los autor/es”.

“El que suscribe manifiesta que la presente Tesina ha sido elaborada por el/los alumno/s; Díaz Jessica Mat: 08521/08; López Evelyn Mat: 08373/08 conforme los objetivos y el Plan de Trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los días del mes de del año 2016”.

Firma, aclaración del Supervisor:

Firma, aclaración del Co-Supervisor:

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

Fecha de aprobación:

Calificación:

ÍNDICE

1. Descripción Detallada.....	Pág.6
2. Marco teórico.....	Pág.8
3. Metodología.....	Pág.20
3.1. Objetivos generales.....	Pág.20
3.2. Objetivos Particulares.....	Pág.20
3.3. Muestra.....	Pág.20
3.4. Instrumento.....	Pág.21
3.5. Procedimiento.....	Pág.22
4. Resultados.....	Pág.23
5. Conclusiones.....	Pág.28
6. Referencias Bibliográficas.....	Pág.33
7. Agradecimientos.....	Pág.35
8. Anexos.....	Pág.36

DESCRIPCIÓN RESUMIDA

El objeto de nuestra investigación fue analizar la frecuencia de uso y tipo de estrategias de la regulación emocional en los estudiantes de la Universidad Nacional de Mar del Plata y explorar si existen diferencias entre estudiantes de distintas unidades académicas y de diferentes años de ambas carreras. Se partió del supuesto de que existen características intrapersonales que determinan la elección de una carrera profesional, y de que los vínculos interpersonales que se establecen durante los estudios universitarios, a su vez, también repercuten sobre las características del individuo. Por lo tanto, éste estudio trabajó con una muestra de 186 estudiantes de la Universidad Nacional de Mar del Plata; 106 estudiantes pertenecían a la Facultad de Psicología (55 eran de primer año, y 51 de quinto año) y 80 estudiantes pertenecían a la Facultad de Ingeniería (47 estudiantes eran de primer año y 33 de quinto año). Se aplicó al total de la muestra el Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva (CER-Q), desarrollado para evaluar la frecuencia y el tipo de estrategia de regulación emocional que utilizan los sujetos. Los datos fueron sometidos a análisis estadísticos descriptivos e inferenciales: se realizaron también pruebas de comparación de medias t de student y U de Mann-Whitney según correspondía.

Los resultados reportaron la existencia de diferencias en función del género para algunas de las estrategias de regulación emocional. A su vez, los datos permitieron determinar, contrario a lo esperado con respecto a las diferencias en el uso de estrategias de Regulación Emocional –RE- entre unidades académicas, que sólo una de las estrategias de RE –rumiación- presentó diferencias entre estudiantes de Psicología e Ingeniería, tanto entre hombres como entre mujeres. Los estudiantes de Psicología parecerían utilizar ésta estrategia con mayor frecuencia que los estudiantes de Ingeniería.

También analizamos los resultados según año académico, y sí pudimos encontrar como esperábamos, según la base de literatura científica, que existen diferencias en el uso de estrategias de regulación emocional entre estudiantes que

recién ingresan al ámbito académico y aquellos que tienen un mayor porcentaje del recorrido académico realizado. Pareciera que aquellos estudiantes con sus estudios más avanzados presentarían estrategias más adaptativas en comparación con los estudiantes que recién ingresan.

Sin embargo debemos mencionar que, si bien la muestra inicial de 186 sujetos era aceptable, al ir reduciendo los grupos en función de las distintas variables algunos de ellos se vieron muy reducidos, por lo que sería interesante para futuras líneas de investigación, ampliar la muestra.

PALABRAS CLAVES: Regulación Emocional- Estudiantes Universitarios- Unidad académica- Área de estudio – Estudiantes ingresantes – Estudiantes Avanzados.

MARCO TEORICO

La emoción es una reacción del individuo al experimentar una situación significativa; la misma puede inferirse a través de sus diversas manifestaciones y su intensidad estará relacionada con la importancia otorgada al evento. Numerosos autores (Barret, Ochsner, & Gross, 2007; Damasio, 1994) también la definen como un aspecto de la cognición, en éste sentido hacen hincapié en el procesamiento de la información que hace el sujeto, y confirman sus manifestaciones en múltiples dimensiones: la experiencia subjetiva, el comportamiento observable y la actividad psicofisiológica. Por lo tanto es fundamental, que el sujeto perciba y procese la información del evento como significativa. Como sostiene Lazarus (2007) un elemento clave para los procesos emocionales es la percepción de la situación. La significatividad atribuida por el sujeto estará relacionada con su experiencia personal y la forma en que ha entablado relaciones con el medio ambiente.

Como plantea Reeve (2003) hay que considerar que las formas en que se expresan las emociones no son aisladas, sino que son fenómenos multidimensionales que se manifiestan de manera coordinada e interrelacionada con otros procesos conitivos. También Barret, Ochsner y Gross (2007) y Damasio (1994) hablan de que las emociones incluyen un aspecto motivacional, el mismo podría considerarse como el propósito por el cual se desencadena la activación emocional. Y así como varía en la intensidad emocional, también variará en relación a su intensidad motivacional.

Según Gross (1999) la emoción es un fenómeno psicológico que guía el comportamiento del individuo con el fin de lograr adaptarse al medio ambiente; las emociones desencadenan cambios, facilitan el aprendizaje y también el establecimiento de relaciones sociales. Podemos considerar, en éste sentido que como respuesta, el individuo siempre va a tender hacia su adaptación.

Como se puede observar las emociones son complejas, y por lo tanto ha sido difícil acordar una definición única que contenga todas las acepciones posibles. Sin embargo se comparte una visión mayormente homogénea sobre las características que las componen (Gross, 1999):

1. El surgimiento de las emociones: como venimos sosteniendo tienen lugar cuando un individuo confiere atención a la situación y la evalúa como significativa. Los objetivos, deseos o necesidades que subyacen a la evaluación pueden ser centrales -estar relacionados con motivos fundamentales para la persona- o periféricos -motivos secundarios-; conscientes y altamente elaborados o inconscientes; biológicos o arraigados culturalmente; compartidos o muy personales. Desde ésta perspectiva será el significado en relación al objetivo del individuo lo que dará lugar a la activación de determinado estado emocional. Importante es destacar que si el objetivo o el significado de la situación cambian con el tiempo, también cambiará la emoción desencadenada.

2. El aspecto multifacético de la emoción: dado por presentar cambios en diversos dominios de la persona. Se puede nombrar entre ellos la experiencia subjetiva -perspectiva propia del sujeto con respecto a la emoción- la conducta -aquellos actos que éste mismo exhibe ante una situación- y la fisiología del individuo -estando relacionada con cambios en los sistemas autónomo y endócrino-.

3. La maleabilidad de las emociones, lo que hace referencia a la posibilidad de que éstas puedan ser modificadas a medida que aparecen o se generan. El énfasis en la maleabilidad comenzó con William James que en el año 1890 planteó a las emociones como tendencia de respuesta que pueden ser moduladas de diferentes modos. Ésta última característica, según Gross y Thompson (2007), es la que permite la posibilidad de regulación; por éste motivo es crucial para el análisis de la Regulación Emocional.

Thompson (1994) define el concepto de Regulación Emocional –RE- como *“el proceso de iniciar, mantener, modular o cambiar la ocurrencia, intensidad o duración de los estados afectivos internos y los procesos fisiológicos, a menudo con el objetivo de alcanzar una meta”* (p.106). Ésta definición puede considerarse como elemental, ya que permite visualizar la regulación emocional como un proceso que ayuda al ser humano a manejar sus estados emocionales.

Lombardo y Pantusa (2013) describen tres características principales de la regulación emocional que permiten su conceptualización:

1. Las personas pueden regular tanto las emociones negativas como las positivas, tanto para disminuirlas como para incrementarlas.

2. La actividad regulatoria que comienza de manera deliberada, puede ocurrir luego sin reflexión consciente. A pesar de que numerosos procesos cognitivos son controlados, la práctica frecuente y sostenida puede volverlos automáticos.

3. Los procesos de regulación emocional pueden ser mejores o peores dependiendo de las necesidades contextuales del individuo. Por lo tanto, no existe una suposición respecto de si alguna forma de regulación emocional es necesariamente buena o mala.

Podemos resumir en éste sentido que la regulación emocional puede empezar de manera motivada y consciente para el sujeto; pero si la respuesta se convierte en parte del repertorio frecuente de la persona, puede automatizarse o realizarse sin reflexión consciente. También va a depender en gran parte del contexto en el cual se desencadene la emoción, por lo tanto la regulación de la emoción puede estar adaptada o no a la situación, pero no puede considerarse de manera generalizada como buena o mala.

En la misma línea, Gross y Thompson (2007) sostienen que el proceso de regulación no sería posible si la persona no se percatara de aquello que desea regular, que a su vez varía constantemente. Fundamentando que las estrategias de RE comienzan necesariamente de manera deliberada, aunque puedan ser poco controladas o con el tiempo automatizarse. Estos mismos autores, para explicar éste proceso, plantearon el modelo recursivo de la emoción basado en la retroalimentación de cuatro elementos (situación, atención, evaluación, respuesta; ver Figura 1); hallando de esta manera, una forma de organizar los procesos de regulación emocional, dentro del proceso sobre la generación de las emociones.

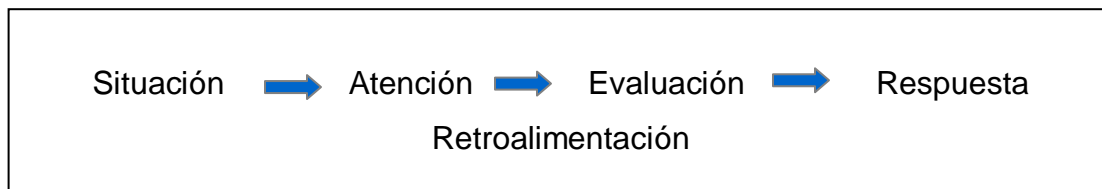


Figura 1: Modelo recursivo de la emoción. (Gross y Thompson, 2007)

1. La *situación* relevante: que puede ser externa o interna.
2. La *atención*: en la que se da una selección de los elementos más significativos de la situación.
3. La *evaluación*: que depende de la relevancia de la situación y de las características de la misma.
4. La *respuesta emocional*: es el output del proceso de interpretación de la situación. La respuesta emocional por efecto de la retroalimentación, puede modificar la situación relevante.

Desde el modelo recursivo, la respuesta emocional del sujeto puede actuar sobre la situación misma, explicando la dinámica existente entre la situación y el

sujeto, con el propósito de modificar el impacto emocional que pudiera tener la situación. Por ejemplo si un individuo tiene una mala relación con un compañero de trabajo, intentará evitar su encuentro para que el impacto emocional que implicaría el mismo, no influya negativamente en su desempeño laboral. Esto significa que se puede realizar un esfuerzo activo para alterar directamente una situación en su conjunto o alguno de sus aspectos con el fin de modificar su impacto emocional (Gross, 1999; 2007).

Sin embargo, también existe la posibilidad de regular las emociones sin generar un cambio en el ambiente. Ante una situación evaluada como relevante para el sujeto, surge una respuesta emocional, que se expresa en diversos dominios. Pero el sujeto cuenta con diferentes mecanismos para poder modelar o modificar éste tipo de respuestas. Así, el sujeto puede poner en marcha mecanismos denominados *estrategias de regulación emocional*. Las mismas permiten tanto modificar la intensidad de la respuesta emocional como producir cambios en la valencia de la emoción experimentada (Koole, 2009). Por ejemplo ante una situación evaluada como negativa, como podría ser para un alumno una situación de examen, a partir de una estrategia de regulación emocional podría empezar a pensarla como positiva, como una posibilidad de aprendizaje o desafío personal. Como vemos en el ejemplo antes mencionado, es posible o bien modificar un aspecto propio de la emoción -en éste caso la evaluación de la situación-, o bien, como sostiene Gross (1998), se puede modificar algún factor que antecede a la emoción.

Por ejemplo, en cada situación coexisten diversos aspectos, y el sujeto selecciona uno de ellos sobre el cual centrar la atención y así poder influir en los propios estados emocionales; de éste modo, al modificar el foco atencional, puede modificarse la situación posterior. También, podemos hacer énfasis en el *despliegue atencional* como otra estrategia de RE, en donde las estrategias específicas más comunes según Just y Alloy (1997) son: 1) el desvío de la atención fuera de la situación inmediata, 2) la concentración, que dirige la atención

a características emocionales de la situación y a través de la cual un individuo puede crear un estado autosuficiente y trascendente, y 3) la rumiación, que enfoca la atención repetidamente en los propios sentimientos y sus consecuencias.

Para Gross y Thompson (2007) durante el proceso de evaluación de la emoción también sería posible realizar cambios cognitivos con el fin de evaluar la situación de un modo distinto para alterar su significado emocional; por lo tanto después de modificada y/o focalizada la atención de manera selectiva con respecto a una situación, es posible también alterar su impacto emocional a través de dichos cambios cognitivos. Clore y Ortony (1998) sostienen que las emociones le exigen a un individuo que establezca relaciones entre percepciones con significados, y que evalúe su capacidad para manejar la situación. Por lo tanto el cambio cognitivo implicaría la modificación de los significados atribuidos a la situación para lograr aminorar el impacto emocional; así el sujeto podría modificar la percepción de la situación misma o la percepción de su propia capacidad para manejarla. Éste proceso de regulación emocional que implica realizar una modificación en la evaluación de la situación para que la misma se torne más favorable para el sujeto es una estrategia de RE denominada *reevaluación cognitiva*.

Finalmente, tenemos la modulación de la respuesta emocional, la cuarta etapa del proceso recursivo de la emoción (Gross & Thompson, 2007) la cual impacta de manera relativamente directa sobre la respuesta conductual, experiencial y fisiológica.

Por lo tanto, el modelo recursivo de la emoción de John y Gross (2004) postula la existencia de cinco grandes conjuntos de estrategias de regulación emocional: selección y modificación de la situación, despliegue atencional, cambio cognitivo y modulación de la respuesta. Siguiendo a Gross (1999), las diferencias interindividuales en regulación emocional son evidentes en cada paso del proceso generativo de la emoción. En primer lugar, las experiencias cotidianas de las

personas varían enormemente, lo que proporciona diversos inputs a los programas emocionales. Segundo, estos inputs diferenciales, pueden disminuir o aumentar según la forma en que sean evaluados por cada individuo. Tercero, la investigación sobre el temperamento sugiere que existen diferencias individuales importantes en la activación de los umbrales de las tendencias de respuesta emocional. Finalmente, existen claras diferencias individuales en la modulación del *filtro de salida*, es decir, diferencias en la modalidad en la que toda tendencia de respuesta emocional dada se traduce en una respuesta manifiesta.

Otro modelo utilizado en la bibliografía para establecer una taxonomía en el uso de estrategias de RE es el de Garnefski y Kraaij (2007), en el cual se basa el Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva (CERQ) que los mismos autores proponen. Según éste modelo, las estrategias de regulación emocional son nueve:

1. ***Rumiación o Focalización en los Pensamientos:*** se refiere a pensar excesivamente sobre los sentimientos y pensamientos asociados al evento displacentero.

2. ***Catastrofización:*** involucra tener pensamientos excesivos que enfatizan el terror experimentado.

3. ***Auto-culparse:*** que refiere a pensamientos que atribuyen la causa del evento negativo y la consecuente emoción displacentera a la propia persona.

4. ***Culpar a Otros:*** se refiere a pensamientos que atribuyen la causa del evento negativo a otras personas.

5. ***Poner en Perspectiva:*** consiste en disminuir y relativizar la gravedad del evento, comparándolo con otros eventos.

6. Aceptación: consiste en resignarse y tener pensamientos que acepten que el evento negativo ha ocurrido.

7. Focalización Positiva: consiste en tener pensamientos agradables y alegres, en vez de pensar en el evento problemático.

8. Reinterpretación Positiva: la que involucra pensamientos que otorgan un significado positivo al evento displacentero, facilitando así el crecimiento personal.

9. Refocalización en los Planes: consiste en pensar en los pasos que deben llevarse a cabo para solucionar el problema.

Las primeras cuatro serían estrategias cognitivas disfuncionales de regulación emocional, y las últimas cinco serían funcionales para la misma.

Es importante destacar que las investigaciones sobre regulación emocional reportan diferencias entre hombres y mujeres en la frecuencia de uso de las distintas estrategias de regulación de las emociones. Medrano, Moretti, Ortíz y Pereno (2013) en la Validación del CERQ que realizaron en Córdoba, Argentina, encontraron diferencias respecto del género para la dimensión: *poner en perspectiva*, siendo las mujeres quienes utilizarían ésta estrategia con mayor frecuencia que los hombres. Los autores no registraron diferencias significativas en otras dimensiones. También Pérez y Castejón (2005) realizaron un estudio para encontrar diferencias entre hombres y mujeres en la forma de regular las emociones y hallaron que las mujeres prestan mayor atención a las emociones que los hombres, mientras que los hombres manifiestan una mayor claridad de sentimientos y reparación emocional. Por su parte, Extremera y Fernández-Berrocal (2003) muestran que los hombres tienen mayor facilidad para reparar estados emocionales negativos y mantener los positivos. Por último, Nolen-

Hoeksema y Jackson (2001) plantean que las mujeres, al sufrir un acontecimiento negativo, tienen mayor tendencia a la rumiación que los hombres.

Es menester mencionar que, así como existen estrategias de RE, también existen *habilidades* que nos permiten regular nuestras emociones. Recordemos que para Gross y Thompson (2007) la regulación de la emoción refiere a la puesta en marcha de *mecanismos, habilidades y estrategias* dirigidos a mantener, aumentar o suprimir un estado afectivo en curso.

Entonces, existen modelos explicativos que se focalizan en las *estrategias* de regulación emocional; sin embargo también se postulan otros modelos que destacan el uso de las *habilidades* de regulación emocional. Entre éstos últimos se pueden considerar el modelo clínico de regulación de la emoción de Gratz y Roemer (2004), el modelo de Thompson (1994), el modelo de estilos afectivos de Hofmann y Kashdan (2010) o el modelo de afrontamiento adaptativo de las emociones de Berking (2000). Dentro de las habilidades consideradas, las más reconocidas son la aceptación y tolerancia de las emociones, el uso flexible de mecanismos de RE, la modificación de las reacciones emocionales y el control del comportamiento. Tull y Aldao (2015) piensan que las habilidades de regulación de las emociones pueden ser consideradas como un proceso de orden superior, aunque se encuentren asociadas de modo bidireccional con las estrategias de regulación emocional.

Durante los últimos años se registra en la literatura un creciente interés por el estudio de los efectos de los componentes emocionales en situaciones afectivamente significativas (Zelazo, Qu & Kesek, 2010). Éste interés ha motivado investigaciones sobre el efecto de las emociones en el ámbito académico (Efklides, 2011; Linnenbrink- García & Pekrun, 2011) y el aprendizaje (Pekrun, Elliot & Maier, 2009). En éste sentido, nuestra investigación se basa en que las emociones y su regulación intervienen también en los procesos de aprendizaje universitario. Considerando lo anteriormente mencionado, nuestro estudio

intentará determinar si existen diferencias interindividuales en el uso de estrategias de regulación emocional en estudiantes universitarios según año de cursada y según área disciplinar.

Entonces, el estudio de las emociones ha tenido un interés creciente a partir de que diversas investigaciones sostuvieron que el éxito académico y el bienestar se relacionan al buen empleo de las habilidades emocionales; ya que éstas se consideran fundamentales para afrontar eficazmente los cambios vitales. Por ejemplo, Nadeau (2001) considera que las emociones positivas benefician a los procesos cognitivos como la atención, la concentración, la retención, la flexibilidad cognitiva, el razonamiento y la solución de problemas. También Gumora y Arsenio (2002) sostienen la importancia de considerar a las emociones dentro del ámbito académico, ya que estas pueden facilitar u obstaculizar tanto el proceso de aprendizaje como el desempeño escolar.

En una investigación realizada por Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte (2006) en España, se evaluó en alumnos españoles, la habilidad para comprender y manejar las emociones, medida a través de un instrumento de habilidad de inteligencia emocional (el MSCEIT). Los resultados aportaron evidencia a favor de la relación entre la regulación emocional, los logros académicos y la adaptación en la escuela. Los autores concluyen que aquellos alumnos con dificultad para regular sus emociones, tienden a tener una mayor probabilidad de experimentar dificultades en su adaptación a su entorno social, la escuela y posteriormente el trabajo; mientras que aquellos alumnos con mayor capacidad para identificar, comprender y regular sus emociones están mejor adaptados socialmente y disfrutaban de un mayor equilibrio emocional.

Otro estudio que avala las anteriores afirmaciones fue realizado en Málaga, por Extremera y Fernández- Berrocal (2003), con estudiantes que cumplimentaron una serie de medidas emocionales y cognitivas, además de proveer sus notas académicas. El mismo puso en relieve conexiones entre el rendimiento escolar y

la Inteligencia Emocional, entendida ésta como el meta-conocimiento para atender a nuestros estados afectivos, experimentar con claridad los sentimientos propios y poder reparar los estados emocionales negativos. La inteligencia emocional, concluyen los autores, influye decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes; y éste equilibrio psicológico a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final.

Se asume que las emociones forman parte importante de la vida psicológica del estudiante y que tienen una alta influencia en la motivación académica y en las estrategias cognitivas que emplean (Guil & Gil-Olarte, 2007).

Ahora bien, existe evidencia que parece indicar que los estudiantes universitarios de distintas unidades académicas o áreas de conocimiento difieren entre sí. Por ejemplo, en la Pontificia Universidad Católica de Chile, Bitrán, Zúñiga, Lafuente, Viviani, y Mena (2004), sostienen que las características de personalidad difieren al comparar alumnos de Ingeniería y Psicología. Los resultados presentados por ésta investigación demuestran que a las carreras de Ingeniería ingresan principalmente estudiantes concretos y estructurados que enfrentan los estudios con un estilo eminentemente práctico y lógico, interesándose por hechos verificables que evalúan y usan de manera objetiva e imparcial. Por el contrario, a las carreras de Psicología ingresan estudiantes más flexibles cuyos estilos cognitivos están marcados por la percepción intuitiva. Sin embargo, en ellos se observan dos estilos cognitivos igualmente frecuentes. Por un lado, un estilo enmarcado por características lógicas e ingeniosas (el más frecuente entre los investigadores científicos), por otro lado, el estilo enmarcado por características como la creatividad para satisfacer las necesidades humanas.

También Bergallo y Roldán (2014), siguiendo el modelo de Gross y Thompson (2007), determinaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el uso de las estrategias de reevaluación cognitiva y supresión de la expresión emocional entre estudiantes de Psicología y estudiantes de Ciencias

Económicas, siendo los primeros quienes utilizan con más frecuencia la reevaluación y los segundos quienes utilizan más frecuentemente la supresión.

Por lo tanto, basados en las diferencias que se presentan en la bibliografía científica, podemos suponer que los estudiantes difieren entre sí en función de la unidad académica de pertenencia. Además, dado que la regulación emocional se asocia con el aprendizaje y con una buena adaptación al ámbito académico, es posible suponer que los alumnos más avanzados de las carreras universitarias utilizarán estrategias de regulación más adaptativas que los alumnos ingresantes. Así éste estudio trabajará con estudiantes de la Universidad Nacional de Mar del Plata, evaluando el uso de regulación emocional que éstos realizan y considerando diferencias entre los distintos grupos.

METODOLOGÍA

OBJETIVOS

Objetivo general: Analizar el tipo y la frecuencia de uso de las estrategias de regulación emocional en los estudiantes universitarios.

Objetivos particulares:

1. Caracterizar la utilización de estrategias de Regulación Emocional en estudiantes universitarios.
2. Explorar la existencia de diferencias en la utilización de estrategias de Regulación Emocional entre los estudiantes de la Facultad de Psicología y los estudiantes de la Facultad de Ingeniería.
3. Explorar la existencia de diferencias entre los estudiantes de primer y quinto año de cada Facultad.

Diseño: no experimental, transversal, de tipo descriptivo.

MUESTRA

La muestra estuvo compuesta por un total de 186 sujetos de entre 18 y 50 años (M: 23,95; DE: 6,16) estudiantes de las facultades de Psicología e Ingeniería de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Del total de los sujetos, 106 eran de sexo femenino y 80 sujetos de sexo masculino. Los sujetos que pertenecían a la facultad de Psicología eran 106 (72 mujeres y 34 hombres) y los sujetos que pertenecían a la facultad de Ingeniería eran 80 (34 mujeres y 46 hombres). Finalmente, un total de 102 sujetos pertenecían a primer año y 84 pertenecían a quinto año. En la tabla 1 se muestra la distribución de la muestra en función de las variables género, facultad y año de cursada.

Tabla 1 - Muestra total en función de Sexo, Facultad y Año de Cursada.

Sexo	Facultad		Frecuencia
Femenino	Ingeniería	1°	22
		5°	12
	Psicología	1°	33
		5°	39
Masculino	Ingeniería	1°	25
		5°	21
	Psicología	1°	22
		5°	12

INSTRUMENTO

Para evaluar el tipo y la frecuencia de uso de estrategias de Regulación Emocional, se aplicó la adaptación al español realizada en Córdoba por Medrano, Moretti, Ortiz y Pereno (2003) del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva (CER-Q) desarrollado y elaborado por Garnefski y Kraaij (2007) siendo el mismo un instrumento desarrollado para investigar los procesos cognitivos de regulación de las emociones que las personas utilizan luego de experimentar un evento negativo. Según los autores de la adaptación del cuestionario: *“Cabe destacar que este instrumento se circunscribe a la regulación consciente de la emociones, mediante el uso de estrategias netamente cognitivas, no abarcando así el amplio espectro de estrategias intrínsecas y extrínsecas de monitoreo, evaluación y modificación de emociones que propone el concepto de regulación emocional”* (p. 85).

El cuestionario está basado en el modelo que ha sido presentado previamente, que establece la existencia de 9 estrategias de Regulación Emocional que utilizan las personas luego de una experiencia displacentera o estresante. Cada estrategia es examinada por 4 ítems. El instrumento es autoadministrado, consta de 36 ítems con una escala Likert de respuesta cuyas opciones van de 1 (casi) Nunca a 5 (casi) Siempre. Fue desarrollado para estudiar de manera independiente el afrontamiento cognitivo, u otros componentes cognitivos de la regulación emocional, de otras dimensiones de afrontamiento.

PROCEDIMIENTO

Se contactó a los estudiantes de las carreras de Psicología e Ingeniería en las inmediaciones de la UNMDP y en ocasiones se contactó previamente a profesores de la Universidad para presentarnos en comisiones que pudieran acercarnos a dichos alumnos. Se les informó de las características del estudio, de la confidencialidad de los datos y se les solicitó su participación voluntaria y la firma de un consentimiento informado. Luego, procedimos a sistematizar todos los datos obtenidos del instrumento utilizado. Se realizaron análisis estadísticos, descriptivos (frecuencias, media, desvío típico) para caracterizar a la muestra. Se analizó la existencia de diferencias de género que requiriesen controlar dicha variable. Se aplicaron pruebas de normalidad estadística para evaluar la pertinencia de la aplicación de pruebas paramétricas o no paramétricas de diferencias de medias (t de student o U de Mann-Whitney). Las diferencias de medias fueron realizadas por grupos según género, unidad académica y según año de estudio. Los análisis estadísticos se orientaron a intentar alcanzar los objetivos y de éste modo trabajar en la validación de la hipótesis y finalmente en la elaboración de las conclusiones.

RESULTADOS

En primer lugar, se aplicó una prueba *t* de diferencia de medias (las variables cumplían los criterios de normalidad y homocedasticidad) para determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del género. Los valores estadístico descriptivos de la muestra y los resultados de la prueba *t* se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2 - Prueba *t* diferencias de estrategias de RE entre hombres y mujeres.

	Femenino		Masculino		t	Diferencia de medias
	M	DE	M	DE		
Culpar a otros	7,93	2,75	8,44	2,57	-1,27	-0,50
Autoculparse	12,59	2,59	12,10	2,87	1,23	0,49
Aceptación	12,91	2,47	13,64	2,72	-1,89	-0,72
Rumiación	13,64	3,31	12,11	3,98	2,86	1,53*
Catastrofización	8,24	2,97	7,85	2,83	0,92	0,40
Poner en Perspectiva	13,66	3,32	13,41	3,35	0,50	0,25
Reinterpretación Positiva	14,73	2,81	15,04	2,85	-0,72	-0,30
Focalización en los planes	15,48	2,61	15,93	2,83	-1,14	-0,46
Focalización positiva	11,50	3,00	11,55	3,99	-0,10	-0,05

Como se observa en la Tabla 2, sólo la estrategia de RE *rumiación* evidencia diferencias estadísticamente significativas cuando se compara a los sujetos del total de la muestra. La estrategia *aceptación* también muestra diferencias aunque las mismas sólo resultaron marginalmente significativas ($p=0,6$).

En segundo lugar, se utilizó nuevamente una prueba *t* para determinar si existían diferencias significativas en función del área disciplinar. Los datos fueron trabajados separadamente en hombres y mujeres dado que se encontraron diferencias en función del género con respecto al uso de estrategias de RE. Los estadístico-descriptivos y los resultados de las pruebas *t* se muestran en las Tablas 3 para mujeres y 4 para hombres.

Tabla 3 – Valores Estadístico Descriptivos y Prueba t de diferencia de Medias en mujeres.

Estrategia	Facultad	M	DE	t	Diferencia de Medias
Culparaotros	Ingeniería	7,44	2,56	-1,27	-0,72
	Psicología	8,17	2,94		
Autoculparse	Ingeniería	12,65	2,00	0,14	0,08
	Psicología	12,57	2,85		
Aceptación	Ingeniería	13,32	2,79	1,17	0,60
	Psicología	12,72	2,30		
Rumiación	Ingeniería	11,85	3,18	-4,10	-2,63**
	Psicología	14,49	3,04		
Catastrofización	Ingeniería	7,65	2,47	-1,43	-0,88
	Psicología	8,53	3,16		
Poner en perspectiva	Ingeniería	13,79	4,02	0,28	0,20
	Psicología	13,60	2,96		
Reinterpretación positiva	Ingeniería	14,26	2,72	-1,19	-0,69
	Psicología	14,96	2,85		
Focalización en los planes	Ingeniería	15,73	2,51	0,69	0,37
	Psicología	15,36	2,67		
Focalización positiva	Ingeniería	11,47	3,33	-0,07	-0,04
	Psicología	11,51	2,86		

**p<0,01

Tabla 4 - Prueba t para la igual de Media en hombres.

Estrategia	Facultad	M	DE	T	Diferencia de Medias
Culparaotros	Ingeniería	8,41	2,76	-0,10	-0,06
	Psicología	8,47	2,32		
Autoculparse	Ingeniería	12,59	3,09	1,79	1,14
	Psicología	11,44	2,43		
Aceptación	Ingeniería	13,89	2,63	0,97	0,60
	Psicología	13,29	2,83		
Rumiación	Ingeniería	10,85	3,32	-3,53	-2,97**
	Psicología	13,82	4,21		
Catastrofización	Ingeniería	8,00	2,90	0,55	0,35
	Psicología	7,65	2,76		
Poner en perspectiva	Ingeniería	13,69	3,01	0,88	0,67
	Psicología	13,03	3,78		
Reinterpretación positiva	Ingeniería	15,11	3,65	0,26	0,17
	Psicología	14,94	3,13		
Focalización en los planes	Ingeniería	16,13	2,70	0,71	0,45
	Psicología	15,68	3,03		
Focalización positiva	Ingeniería	11,15	3,80	-1,04	-0,94
	Psicología	12,09	4,22		

**p<0,01

Como se observa en la Tabla 3, la estrategia *rumiación* es la única que presenta diferencias significativas entre las mujeres de Ingeniería y Psicología, siendo éstas últimas las que puntúan más alto. Asimismo, en la tabla 4 nuevamente sólo la estrategia *rumiación* presenta diferencias significativas entre los hombres de Ingeniería y Psicología, siendo éstos últimos los que puntúan más alto. También, la estrategia *rumiación* presentó un DE mayor para los hombres de Psicología, indicando así, no sólo una frecuencia de uso mayor, sino también puntajes más extremos.

También respecto de la Tabla 4, en los hombres puede observarse que la estrategia autoculparse presenta una diferencia entre facultades moderada ($t=1,79$) aunque la misma sólo fue marginalmente significativa ($p=0,7$).

Finalmente, para determinar la existencia de diferencias entre estudiantes de primer y quinto año, se utilizó una prueba de diferencia de medias no paramétrica, U de Mann-Whitney. La elección se debe a que al considerar adicionalmente las variables de sexo y facultad que presentaron diferencias de medias, algunos de los grupos terminaron por ser muy poco numerosos. Los resultados se muestran en las Tablas 5 (Sexo: Femenino; Facultad: Ingeniería) 6 (Sexo: Femenino; Facultad: Psicología) 7 (Sexo: Masculino; Facultad: Ingeniería) y 8 (Sexo: Masculino; Facultad: Psicología).

Tabla 5 - Prueba U de Mann-Whitney en mujeres de la Facultad de Ingeniería según año de cursada.

Estrategia	Año de cursada	M	DE	U de Mann Whitney
Culparaotros	1°	7,64	2,36	114,00
	5°	7,08	2,11	
Autoculparse	1°	12,14	1,73	94,00
	5°	13,58	2,19	
Aceptación	1°	13,00	2,41	100,00
	5°	13,92	3,42	
Rumiación	1°	11,50	2,48	111,50
	5°	12,50	4,23	
Catastrofización	1°	7,95	2,44	103,00
	5°	7,08	2,54	
Poneren perspectiva	1°	14,41	3,58	97,50
	5°	12,67	4,68	
Reinterpretación positiva	1°	13,73	2,45	92,50
	5°	15,25	3,02	
Focalización en los planes	1°	15,00	2,16	66,50*
	5°	17,08	2,64	
Focalización positiva	1°	11,59	2,87	131,50
	5°	11,25	4,18	

*p<0,05

Tabla 6 - Puntaje U en mujeres de la Facultad de Psicología según año de cursada.

Estrategia	Año de cursada	M	DE	U de Mann Whitney
Culparaotros	1°	8,73	3,53	554,00
	5°	7,69	2,27	
Autoculparse	1°	12,24	2,97	580,00
	5°	12,85	2,75	
Aceptación	1°	12,70	2,23	622,00
	5°	12,74	2,39	
Rumiación	1°	14,61	3,24	606,00
	5°	14,38	2,90	
Catastrofización	1°	9,33	3,81	507,50
	5°	7,85	2,32	
Poneren perspectiva	1°	13,61	2,91	619,00
	5°	13,59	3,03	
Reinterpretación positiva	1°	14,54	3,20	579,00
	5°	15,31	2,50	
Focalización en los planes	1°	15,09	2,99	605,00
	5°	15,59	2,38	
Focalización positiva	1°	10,70	2,82	469,50*
	5°	12,20	2,74	

*p<0,05

Tabla 7 - Puntaje U en hombres de la Facultad de Ingeniería según año de cursada.

Estrategia	Año de cursada	M	DE	U de Mann Whitney
Culparaotros	1°	8,60	2,89	248,00
	5°	8,19	2,66	
Autoculparse	1°	11,92	2,63	187,00
	5°	13,38	3,47	
Aceptación	1°	13,88	2,70	260,00
	5°	13,90	2,62	
Rumiación	1°	10,88	3,28	262,00
	5°	10,81	3,44	
Catastrofización	1°	8,84	3,04	168,00*
	5°	7,00	2,45	
Poneren perspectiva	1°	13,92	2,88	243,00
	5°	13,43	3,20	
Reinterpretación positiva	1°	15,04	2,83	250,00
	5°	15,19	2,48	
Focalización en los planes	1°	15,80	2,38	206,00
	5°	16,52	3,04	
Focalización positiva	1°	11,68	3,86	198,00
	5°	10,52	3,72	

*p<0,05

Tabla 8 - Puntaje U en hombres de la Facultad de Psicología según año de cursada.

Estrategia	Año de cursada	M	DE	U de Mann Whitney
Culparaotros	1°	8,27	2,45	105,50
	5°	8,83	2,12	
Autoculparse	1°	10,82	2,24	69,00*
	5°	12,58	2,43	
Aceptación	1°	13,14	3,09	112,50
	5°	13,58	2,39	
Rumiación	1°	13,14	3,98	92,50
	5°	15,08	4,50	
Catastrofización	1°	7,32	2,42	113,50
	5°	8,25	3,33	
Poneren perspectiva	1°	13,45	3,42	108,00
	5°	12,25	4,43	
Reinterpretación positiva	1°	15,27	2,96	106,00
	5°	14,33	3,47	
Focalización en los planes	1°	15,86	2,87	124,50
	5°	15,33	3,42	
Focalización positiva	1°	12,32	3,78	113,50
	5°	11,67	5,09	

*p<0,05

Como se puede observar en la Tabla 5 la estrategia *Focalización en los planes* es la única que presenta diferencias significativas estadísticamente entre las mujeres de primer y quinto año de la Facultad de Ingeniería, siendo estas últimas las que puntúan más alto. En la Tabla 6 la diferencia significativa entre mujeres de primer y quinto año de la Facultad de Psicología se encuentra en la estrategia *Focalización Positiva*. Las mujeres de quinto año también serían las que puntúan más alto. Recordemos aquí que tanto Focalización en los planes como Focalización positiva son estrategias que los autores del instrumento consideran como adaptativas.

Respecto de los hombres, en la Tabla 7, los resultados muestran que los estudiantes de primer año de la Facultad de Ingeniería puntúan más alto que los hombres de quinto año de dicha Facultad en la estrategia *Catastrofización*, siendo ésta la única que presenta una diferencia significativa estadísticamente. Y por último en la Tabla 8 podemos observar que la única estrategia que tiene una diferencia significativa es *Autoculparse*, siendo su puntaje mayor en los hombres de quinto año de la facultad de Psicología en relación a los hombres de primer año de dicha facultad.

CONCLUSIONES

Tal como era esperable por lo presentado en la literatura previa, se encontraron diferencias en función del género. Nuestra investigación revela, tal como postulan Nolen-Hoekseman y Jackson (2001), a través de su Modelo Interactivo, que las mujeres presentan mayor tendencia a la rumiación que los hombres. Recordemos que la rumiación es la tendencia a pensar excesivamente sobre los sentimientos y pensamientos asociados al evento displacentero. Por lo tanto, parecería que son las mujeres quienes se focalizan con mayor frecuencia en lo pensamientos automáticos generados por lo displacentero de la situación. Es importante destacar que la estrategia de rumiación se encuentra dentro de las estrategias cognitivas que Garnefski y Kraaij (2007) consideran desadaptativas dentro la regulación emocional del sujeto.

Sin embargo nuestros resultados discrepan de la investigación realizada por Medrano, Moretti, Ortiz y Pereno (2013) en Córdoba, ya que tales autores hallaron una diferencia significativa en función del sexo sólo en la estrategia de regulación emocional *poner en perspectiva*, sin hallar diferencias en rumiación u otras estrategias.

Se podría considerar que esta diferencia entre hombres y mujeres en el uso de la rumiación resulta un producto de diferencias socio-culturales y psico-biológicas entre los sexos. Tales diferencias, marcarían discrepancias en la utilización de las estrategias de RE. Así, nuestros resultados podrían explicarse por la existencia de una tendencia en las mujeres a prestar mayor atención y focalización a sus sentimientos en general, tal como sostienen Extremera y Fernández-Berrocal (2003). A su vez, la inexistencia de diferencias significativas en el resto de las estrategias de RE puede deberse al tamaño reducido de la muestra ya que, por ejemplo, la estrategia de aceptación evidenció diferencias, pero las mismas sólo fueron marginalmente significativas. Quizás al aumentar el número muestral, se pudiera reducir el error y hallar nuevas evidencias de las diferencias entre hombres y mujeres.

Con respecto a nuestro objetivo de determinar diferencias en el uso de estrategias en función del área disciplinar, hallamos que sólo una de las estrategias de RE -rumiación- presentó diferencias entre estudiantes de Psicología e Ingeniería, tanto entre hombres como entre mujeres. Los estudiantes de Psicología parecerían utilizar ésta estrategia con mayor frecuencia que los estudiantes de Ingeniería. Recordemos que Bitrán, Zúñiga, Lafuente, Viviani, y Mena (2004) sostenían que los estudiantes de Ingeniería tenían un estilo de personalidad más lógico y práctico; mientras que los estudiantes de Psicología presentaban un estilo más intuitivo. Se podría pensar que tal practicidad e estudiantes de ciencias más exactas, facilitaría un pensamiento más concreto permitiendo disminuir la rumiación.

Finalmente esperábamos hallar diferencias en el uso de estrategias de RE en relación al año de cursada. Tomamos justamente como parámetro primer año, para ver el uso de estrategias en estudiantes que recién ingresan en el ámbito académico, y quinto año, ya que los estudiantes tienen mayor porcentaje del recorrido académico realizado. Se esperaba encontrar que aquellos estudiantes más avanzados en la carrera hicieran un uso más adaptativo de las estrategias de RE. Al analizar los resultados, y considerando las diferencias significativas, teniendo en cuenta las variables sexo y facultad, observamos que las mujeres de quinto año de la Facultad de Ingeniería presentaron mayor uso de la estrategia Focalización en los planes que las de primer año; así como en la Facultad de Psicología se encontraría mayor uso de Focalización positiva también por parte de las mujeres de quinto año que las de primero.

Recordemos que tanto Focalización en los planes, que se refiere a pensar en los pasos a seguir para solucionar un problema, como Focalización positiva, que involucra pensamientos agradables y alegres en vez de pensar en el evento desagradable, son consideradas por Garnefski y Kraaij (2007) como estrategias adaptativas.

En resumen, el análisis indicaría que las mujeres de quinto año en general utilizarían estrategias más adaptativas, pudiendo deberse esto a que a lo largo del recorrido académico logren un mejor uso de las estrategias de regulación emocional, o que el buen manejo de las emociones les permita continuar, siendo las mujeres que tienen un manejo de las emociones más empobrecido las que desertan. Como sostiene Nadeau (2001) las emociones positivas benefician a los procesos cognitivos como la atención, la concentración, la retención, la flexibilidad cognitiva, el razonamiento y la solución de problemas; siendo éstos fundamentales en el desempeño académico. Sin embargo, dado que este no fue un estudio longitudinal, no es posible determinar si las estrategias de RE adaptativas son más frecuentes en las mujeres de quinto que en las de primero debido a que el transcurso por la carrera modifica el uso que las mismas realizan de las estrategias, o bien, a que aquellas estudiantes que realizan un uso más desadaptativo de la regulación emocional, desertan y no alcanzan los estudios más avanzados. Investigaciones ulteriores con diseños longitudinales podrían ayudar a dilucidar esta cuestión.

Respecto a la comparación entre primer y quinto año en hombres, en la Facultad de Ingeniería habría diferencias significativas con respecto al uso de estrategias catastrofización, siendo los alumnos de primer año más tendientes al uso de ésta estrategia que los de quinto. Y en los hombres de la Facultad de Psicología habría diferencias significativas en la estrategia autoculparse siendo los de quinto año los que harían un mayor uso. Recordemos nuevamente que según Garnefski y Kraaij (2007), Catastrofización, que involucra pensamientos excesivos enfatizando el terror de la situación, y Autoculparse, relacionada a responsabilizarse del evento, ambas son planteadas por autores como estrategias desadaptativas.

El análisis de los datos de los hombres de Ingeniería también es consistente con lo anteriormente mencionado sobre el uso de estrategias más adaptativas en las mujeres de años más avanzados, ya que los hombres de quinto

año utilizarían de forma menos usual una estrategia desadaptativa. Pero al considerar los resultados de los hombres de quinto año de Psicología se puede observar que utilizan con mayor frecuencia Autoculparse, estrategia también desadaptativa. Sin embargo siguiendo a Gumora y Arsenio (2002) las emociones dentro del ámbito académico pueden facilitar u obstaculizar el proceso de aprendizaje; y se puede suponer en éste sentido que la tendencia a atribuir los eventos negativos a la propia persona puede venir acompañada de la presión por responsabilizarse de los resultados académicos teniendo en cuenta la proximidad para finalizar los estudios. En éste sentido la capacidad de autoculparse quizás estaría permitiendo a los estudiantes avanzar en sus estudios, al atribuir sus resultados a su capacidad y dedicación, y no a la suerte, los docentes, los materiales, etc. Adicionalmente, podemos considerar los postulado por Lombardo y Pantusa (2013), quienes sostienen que los distintos procesos de RE no son inherentemente adaptativos o desadaptativos, buenos o malos, sino el éxito de la aplicación de una estrategia u otra también dependería de las necesidades contextuales del individuo. Por lo tanto, quizás este resultado se explique por el hecho, ya mencionado, de que la regulación de la emoción puede estar adaptada o no a la situación, pero no puede considerarse de manera generalizada como buena o mala.

Una de las ventajas de este estudio es que utilizó el instrumento de Garnefski y Kraaij (2007) que incluye 9 estrategias de regulación emocional, a diferencia de otras investigaciones realizadas en la UNMDP que sólo incluían la evaluación de dos estrategias de RE –Reevaluación Cognitiva y Supresión de la Expresión Emocional- (e.g. Bergallo & Roldán, 2004). Como limitaciones del estudio, debemos mencionar que, si bien la muestra inicial de 186 sujetos era aceptable, al ir reduciendo los grupos en función de las distintas variables algunos de ellos fueron muy pequeños, por lo que en algunos casos la significación estadística pudo no alcanzarse quizás sólo por el tamaño muestral, y no porque efectivamente no existieran diferencias significativas. Para futuras líneas de investigación, sería interesante ampliar este número ahora que se ha determinado

que existen tales diferencias, e incluso ampliar la muestra a otras facultades de la UNMDP. También sería interesante poder realizar una comparación entre el uso de estrategias de regulación emocional en estudiantes y población general, dado que el instrumento fue validado en Córdoba también con una muestra de estudiantes universitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- Bergallo, C. L., & Roldán, L. P. (2014). *Estrategias de regulación emocional. Diferencias entre Facultades*. Tesis de Grado de La Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Berking, M. (2000) Training Emotional e rKompetenzen; TEK, 2. Aufl.[The Affect Regulation Training; ART, 2nd Ed.].New York: Springer.
- Bitran, M., Zúñiga, D., Lafuente, M., Viviani, P. & Mena, B. (2004). Características psicológicas y estilos cognitivos de estudiantes de medicina y de otras carreras de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista médica de Chile*, 132(7), 809-815.
- Clore, G.C. & Ortony, A. (1998). Cognition in emotion: always, sometimes or never? In L. Nade I& R. Lane (Eds). *The cognitive neuroscience of emotion*. New York: Oxford University Press.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. New York: Putnam.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational psychologist*, 46(1), 6-25.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332(2003), 97-116.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007).The cognitive emotion regulation questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141-149.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 26(1), 41-54.
- Gross, J. J. &Thompson , R. A. (2007). Regulación Emocional: fundamentos conceptuales . En Bruto, J. J. (Ed.) *Manual de Regulación Emocional*, 3-24. Nueva York: The Guilford Press.
- Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review*

- of *General Psychology*, 2, 271-299.
- Gross, J.J. (1999). Emotion regulation: past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551-573.
- Gross, J.J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Guil, R. & Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. En J.M. Maestre & P. Fernández Berrocal (Coords.). *Manual de Inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Gumora, G. & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of school psychology*, 40(5), 395-413.
- Hofmann, S.G., Kashdan, T.B. (2010) The affective style questionnaire: development and psychometric properties. *Journal of Psychopathology Behavior Assessment*, 32, 255-263.
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of personality*, 72(6), 1301-1334.
- James, W. (1984). What is an emotion? *Mind*, 9, 188-205.
- Just, N., & Alloy, L. B. (1997). The response styles theory of depression: tests and an extension of the theory. *Journal of abnormal psychology*, 106(2), 221-229.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition & Emotion*, 23, 4-41.
- Lazarus, R. S. (2007) La historia del estrés En Monat, A., Lazarus, R. S. y Reevy G. (Eds.). *The Praeger Handbook of Stress and Coping*. New York: Praeger.
- Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 1-3.
- Lombardo, E., & Pantusa, J. (2013). *Regulación Emocional a lo largo del Ciclo Vital. El Balance emocional en la Vejez*. En V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires.
- Medrano, L. A., Moretti, L., Ortiz, Á., & Pereno, G. (2013). Validación del cuestionario de regulación emocional cognitiva en universitarios de Córdoba, Argentina. *Psyche Santiago*, 22(1), 83-96.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional

- intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18(Suplemento), 112-117.
- Nadeau, M. (2001). *Juegos de relajación para niños de 5 a 12 años*. España: Editorial Sirio.
- Nolen-Hoeksema, S., & Jackson, B. (2001). Mediators of the gender difference in rumination. *Psychology of Women Quarterly*, 25(1), 37-47.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115.
- Pérez, N., & Castejón, J. (2005). Diferencias en inteligencia emocional en estudiantes universitarios. Análisis en función de la titulación y el género. In *Actas VIII Congreso Galaico Portugués de Psicopedagogía*. Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/165.pdf>.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. México DF: McGraw-Hill.
- Thompson, R.A. (1994). Emotional regulation: A theme in search of definition. In Fox, N (Ed), *The Development of Emotion Regulation: Biological and behavioral Aspects*. *Monographs of Society of Research of Child Development*, 59, 25 - 52.
- Tull, M. T., & Aldao, A. (2015). Editorial overview: New directions in the science of emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, 3, 4-10. doi:10.1016/j.copsyc.2015.03.009.
- Zelazo, P. D., Qu, L., & Kesek, A. C. (2010). Hot executive function: Emotion and the development of cognitive control. En S.D Calkins & M.A. Bell (Eds), *Child development at the intersection of emotion and cognition. Human brain development* (pp. 97-111). Washington, DC, US: American Psychological Association.

AGRADECIMIENTOS

ANEXOS