



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

**“VALIDACIÓN Y CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO
DE REGULACIÓN EMOCIONAL PARA ADOLESCENTES”**

“IREA”

TESIS

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA

LILI GABRIELA RAMÍREZ FÉLIX

DIRECTORA:

DRA. MARIA FAYNE ESQUIVEL Y ANCONA

REVISORA:

DRA. CORINA CUEVAS RENAUD

SINODALES:

**DRA. EMILIA LUCIO GÓMEZ MAQUEO
DRA. MARCELA B. GONZALEZ FUENTES
MTRA. GUADALUPE SANTAELLA HIDALGO**



MÉXICO D, F

2015



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*“Si el supremo creador te da un hijo,
¡Tiembala-! por el sagrado depósito que te confiere.
Haz de ese hijo, hasta los 10 años su padre,
hasta los 20, su maestro y hasta la muerte su amigo.”*

Salvador Ramírez 2008

Agradecimientos

Con este trabajo termina el ciclo de una de mis mejores etapas de vida, un sueño y meta que siempre desee, el orgullo de estudiar en una de las mejores universidades de México, de formar parte de la historia de la UNAM, con este trabajo comienza mi labor como licenciada en Psicología y me siento llena de energía y felicidad. Gracias a todos los que lo hicieron posible.

Quiero agradecer principalmente a la Universidad Nacional Autónoma de México por haberme brindado la oportunidad de estudiar en las instalaciones llenas de historia y amor al estudio, por las actividades recreativas que me sirvieron para conocerme, quitar el estrés y sobre todo convivir con mis amigos y familia.

Gracias a mi directora, maestra y amiga la Dra Fayne Esquivel por guiarme en el trabajo más importante de mi carrera, “mi tesis”. Así como a la Dra. Corina Cuevas que gracias a su gran experiencia en la estadística me oriento y enseñó la maravilla de las matemáticas y la importancia de ellas en la psicología. Y a mis compañeras de cubículo que me alentaban siempre para terminar la tesis y no perecer en el intento.

Gracias a mi padre Salvador Ramírez, un hombre lleno de amor por la vida, al que admiro enteramente, gracias por ser la luz en la construcción de mi camino, la columna de apoyo, la voz de la sabiduría, por ser el orgullo en mi vida, gracias por ser mi padre, mi maestro y mi amigo.

También quiero agradecer a mi familia por creer siempre en mí, en especial a mi hermano Miguel por apoyarme siempre y alentarme a ser la mejor cada día al igual que mi hermana Anabel que es un claro ejemplo de una persona honesta y dedicada, ella es como una segunda madre y amiga. A mi hermana Sara que me representa el ave que llega lejos buscando su felicidad. A mis sobrinos por hacerme reír, a mis hermanos porque me hicieron entender la importancia de regular mis emociones, a mi mamá por sus consejos de vida y mis hermanos menores por verme como su ejemplo. Gracias

Gracias a mis amigas Karlita y Joana por ser incondicionales desde la secundaria, porque nos motivamos juntas, gracias por ser mis amigas en las buenas y las malas y compartir esta dicha que hoy tengo.

Berenice, Valeria, Daniela, Carlos, Ollin, Jesús, Adolfo y Lili son parte de mi familia de carrera, con los que compartí risas, lágrimas, trabajos escolares, fotos, alegrías, regaños, todo. Hemos crecido juntos en esta etapa hermosa, difícil y victoriosa de nuestra vida, apoyándonos siempre y motivándonos en cada logro obtenido como compañeros, colegas y amigos. Gracias ¡A dónde vamos..... A GANAR!!

Cesar haz formado parte de esta etapa de vida desde el inicio, gracias por enseñare en diversas formas la importancia de valorar, de luchar por lo que se quiere, eso es algo que admiro de ti, la perseverancia para lograr lo que se desea, la dedicación que tiene uno cuando ama y hasta la forma de usar la razón y no el corazón cuando se deben tomar una decisión terminante en su momento. Gracias corazón por no dejarme caer.

A mi amigo Ricardo porque siempre me brindo una sonrisa y me motivo en la búsqueda de mi carrera. Gracias a mis amigos de la universidad, tengo de cada uno un recuerdo y un aprendizaje, a mis maestros de la facultad que me enseñaron amar la psicología y que compartieron sus valiosos conocimientos, a mi profesor de natación Miguel por enseñarme a nadar y enfrentarme a mis miedos.

Y gracias por la beca educativa otorgada del proyecto de CONACyT con clave de registro: 146186 *“Regulación emocional, desarrollo moral y prevención de la violencia en niños y adolescentes”*. Llevado por la Dra. Benilde García. Que permitió apoyar en los gastos económicos de IREA.

“POR MI RAZA, HABLARÁ MI ESPÍRITU”

José Vasconcelos (1881-1959)

CONTENIDO

RESUMEN	9
INTRODUCCIÓN	10
I. ANTECEDENTES HISTÓRICOS	13
II. REGULACIÓN EMOCIONAL (RE)	18
Emociones	18
Teorías sobre la emoción.	18
Teorías sobre la Regulación emocional.	22
Concepto de Auto-regulación.	25
REGULACIÓN EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA	27
Regulación emocional en las etapas del desarrollo.	27
Adolescencia (12 – 18 años).	34
Dificultades en la regulación de las emociones.....	37
Dificultades de RE en la Niñez.....	37
Dificultades de RE en la Adolescencia.....	37
Emociones relacionadas con la Estrategias de R.E en la Adolescencia	40
Frustración	40
Enojo	41
Ansiedad.....	43

III INSTRUMENTO DE REGULACIÓN EMOCIONAL PARA ADOLESCENTES (IREA)	49
Dimensiones relacionadas con las Estrategias de Regulación Emocional	49
Dimensión Familiar:	49
Dimensión Social:	50
Dimensión Individual:.....	50
Estrategias de Regulación Emocional en la Adolescencia.....	52
Evitación, distracción o minimización.....	53
Afrontamiento búsqueda de apoyo.....	54
Angustia o impulsividad activa.....	56
Angustia o impulsividad pasiva	56
MÉTODO	57
Justificación y Planteamiento del problema	57
Tipo de estudio.	58
Tipo de Diseño.....	59
Objetivo	59
General	59
Variables	59
Definición conceptual	59
Definición operacional	60
Variables asociadas con la regulación emocional en los adolescentes.....	61
Población	62
Censo	62

INSTRUMENTO Y PROCEDIMIENTO.....	63
Instrumento de Regulación Emocional para Adolescentes	63
“IREA”	63
Procedimiento	66
Aplicación del IREA.....	66
Propiedades psicométricas del instrumento	69
Confiabilidad.....	69
Validez	69
RESULTADOS	69
Validez y confiabilidad	70
Análisis estadístico.....	71
TABLA 2. Resultados de la estructura interna del análisis X^2 Ji-Cuadrada de Pearson	71
DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN	78
Discusión.....	78
Conclusiones	82
ALCANCES Y LIMITACIONES	84
REFERENCIAS.....	87
ANEXOS.....	103
Anexo 1: Cuadernillo de aplicación.....	104
Anexo 2: Hoja de respuesta	112
Anexo 3: Indicadores de calificación	114
Anexo 4: Hoja de calificación.....	117

**“VALIDACIÓN Y CONFIABILIDAD
DEL INSTRUMENTO DE
REGULACIÓN EMOCIONAL PARA ADOLESCENTES”
“IREA”**

PRESENTA:

LILI GABRIELA RAMÍREZ FÉLIX

DIRECTORA:

DRA. FAYNE ESQUIVEL Y ANCONA



RESUMEN

Una manera de conocer las estrategias de regulación emocional que utilizan los adolescentes es a través de instrumentos donde se evalúen las emociones que experimentan ante situaciones estresantes que representan retos, sin embargo, a este grupo etario con frecuencia se le dificulta asumir algunas responsabilidades, regular sus emociones y muchas veces contesta los cuestionarios con evasivas o con una gran deseabilidad social, por lo que se diseñó un instrumento sencillo que utiliza imágenes cercanas a su realidad, estímulos con los que se identifican y reaccionan emocionalmente de manera espontánea. El presente trabajo tuvo como objetivo obtener la validez y confiabilidad del *“Instrumento de Regulación Emocional para Adolescentes” (IREA)* en una población 275 adolescentes de 12 a 15 años de edad. Este Instrumento pretende identificar Estrategias de regulación emocional: A) *Angustia o Impulsividad Activa*, B) *Angustia o Impulsividad Pasiva*, C) *Afrontamiento o Búsqueda de Apoyo* y D) *Evitación, distracción o minimización*, que utilizan los adolescentes ante situaciones estresantes en diferentes contextos de su vida, esto en relación que existe en la dimensión; Familiar, Individual y Social.

Se empleó el estadístico X^2 (JI Cuadrada de Pearson) para obtener la validez y confiabilidad del IREA obteniendo como resultado un valor de $p=.00$, lo que revela ser una Instrumento estadísticamente confiable y válido para su aplicación.

Palabras clave: **Emoción, Regulación, Adolescencia.**

INTRODUCCIÓN

Las emociones en los seres humanos son herramientas con la que se valora la experiencia que prepara a los individuos para actuar ante determinada situación. Todas las emociones desempeñan un importante papel regulador orientado a la adaptación del organismo, teniendo como último objetivo ayudar a mantener la vida. (Damasio, 1999. Citado en Esquivel F. 2010)

Aunque las emociones tienen una base biológica, el ser humano es capaz de influir en las emociones que tiene así como en la forma en que son expresadas. A esto se le llama Regulación Emocional (RE) y se refiere a la amplia gama de *“todos los procesos extrínsecos e intrínsecos responsables del monitoreo, evaluación y modificación de las reacciones emocionales especialmente en sus características de intensidad y duración que son ejecutadas con el fin de cumplir con las propias metas”* (Thompson, 1994, p. 27, citado en Sánchez A.2010)

Es decir, la RE se refiere al conjunto de estrategias para generar o transformar las emociones que experimenta la persona, consecuentemente se trata de un proceso interno, aunque muchas estrategias implican una fuente de regulación externa. (Abarca, 2003)

El concepto *“regulación emocional”* (RE) resulta confuso para muchas personas y más si se habla sobre *“Regulación Emocional en la Adolescencia”* es decir ¿Qué es la regulación? ¿Qué proceso emocional ocurre en la adolescencia y cuáles son las emociones asociadas? ¿Cómo pueden regular sus emociones los adolescentes? ¿Por qué es importante regular las emociones? ¿Cómo puede el profesional identificar la forma en que los adolescentes regulan sus emociones? Este es el tipo de preguntas que pueden surgir al estudiar un constructo como la regulación emocional.

Durante la adolescencia las emociones son comprendidas de forma más compleja, permitiendo a los sujetos realizar apreciaciones de los distintos constituyentes de la experiencia emocional que pueden ser regulados. Entre estos constituyentes se distinguen los pensamientos, las expectativas, las actitudes, la historia personal, además de otras facetas de los procesos cognitivos de evaluación (Gross y Thompson, 2007).

En la adolescencia suelen presentarse un periodo emocional muy intenso y con alteraciones frecuentes en el estado de ánimo (Ortiz, 2001, citado en Abarca, 2003). Teniendo en cuenta lo anterior se comprende la importancia que tiene el identificar las estrategias que utilizan los adolescentes para regular sus emociones, considerando que para este proceso de RE, las estrategias son empleadas por medio del esfuerzo de control así como la modulación de los efectos en otras emociones. (Rothbart 2005)

Así una manera de conocer las estrategias que utilizan los adolescentes es a través de cuestionarios o instrumentos que permitan obtener mediciones de las emociones que experimentan en situaciones de estrés. El presente trabajo pretende describir el concepto de regulación emocional, así como la relación e importancia que tiene en la adolescencia y a la par se describe el instrumento, su validación y confiabilidad que permitió identificar las estrategias de regulación emocional en adolescentes que fluctúan entre las edades de 12 a 15 años de edad, aplicado en una secundaria pública de la Delegación Tlalpan.

El *Instrumento de Regulación Emocional para Adolescentes (IREA)* tiene el objetivo de identificar las estrategias de regulación emocional que emplean los adolescentes ante situaciones estresantes de acuerdo con la dimensión: Familiar, Social e Individual. La respuesta a las situaciones estresantes generan diversas emociones que en si son reguladoras porque llevan a los individuos a utilizar ciertas estrategias para modular la emoción y poder manejar la situación. Las estrategias para regular las emociones se asocian con: iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular la aparición, forma, intensidad o duración de los estados fisiológicamente relacionados con la emoción y/o el comportamiento concomitante” (Eisenberg y Spinrad, 2004, citado en Esquivel 2013). Las estrategias de regulación emocional consideradas en el presente trabajo son: A) *Angustia o Impulsividad Activa*, B) *Angustia o Impulsividad Pasiva*, C) *Afrontamiento o Búsqueda de Apoyo* y D) *Evitación, distracción o minimización*.

En suma, la relevancia de estudiar la RE en el adolescente radica en que en esta etapa de la vida, los cambios a nivel físico, fisiológico y psicológico son enormes por lo que los preadolescentes y adolescentes presentan dificultades para regular sus emociones y existe una mayor probabilidad de presentar trastornos de conducta y dificultades en el ajuste social que

involucran un deterioro en las relaciones interpersonales y un inadecuado funcionamiento en la vida diaria (Gross y Thompson, 2007). Conocer cómo regulan sus emociones y que dificultades tienen para ello, podrá ayudar a establecer programas de prevención de conductas de riesgo en el adolescente, es por esto que en esta investigación se plantearon los siguientes objetivos:

- Obtener la validez y confiabilidad del *Instrumento de Regulación Emocional para Adolescentes (IREA)*
- Aportar un instrumento que permita identificar las Estrategias de Regulación Emocional a base de ilustraciones que representan una situación estresante para el adolescente.

I. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

A través de la historia se construyó una visión de la emoción como elemento perjudicial para los pensamientos y comportamientos racionales, idea que también permeó la literatura psicológica (Mora, 1980). Esta visión prevaleció por un largo periodo hasta que los postulados de Darwin brindaron una posición de ventaja y opuesta a la creencia tradicional implícita en el argumento de que las emociones organizan el funcionamiento humano, postura que está representada en las teorías modernas de la emoción (Cole, Michel y O'Donnell, 1994).

Durante la década de los ochenta y noventa, la conceptualización de las emociones enfatizó el papel que tienen éstas en la adaptación del organismo (Lazarus, 1991; Tobby y Cosmides, 1990). Se dice que las emociones adecuan los procesos cognoscitivos a las demandas situacionales (Clore, 1994), facilitan la toma de decisiones (Oatley y Jonson-Laird, 1987), preparan al individuo para emitir respuestas motrices rápidas (Fridja, 1986) y promueven el aprendizaje (Cahill, Prins, Weber y McGough, 1994). En su función social, las emociones proveen información acerca de las intenciones conductuales (Ekman, Friesen y Ellsworth, 1972; Fridlund, 1994), proporcionan claves acerca de lo apropiado e inapropiado (Walden, 1991), y dirigen la conducta social de acuerdo con las reglas establecidas por la cultura. (Averill, 1980).

El estudio de la regulación es introducido como constructo por los psicólogos del desarrollo (Campos, Barret, Lamb, Goldsmith y Stenberg, 1983; Gaensbauer, 1982), aunque podría decirse que comenzó a gestarse mucho antes en los escritos de la teoría Psicoanalítica Freudiana cuando se hace referencia a la regulación de la ansiedad (Freud, 1926-1959).

Posteriormente Lazarus (1966) describió los procesos cognoscitivos requeridos para transformar un evento externo en uno significativamente adaptativo para cada individuo. Lazarus estableció la diferencia entre la forma en la que se evalúa la situación (evaluación primaria), la manera en que el organismo percibe su capacidad para responder ante tal situación (evaluación secundaria) y la forma en que se maneja la situación generadora del estrés (afrentamiento).

A lo largo del tiempo se han desarrollado pruebas relacionadas con la regulación emocional ya que es un tema para el ser humano de interés global, en ocasiones se relaciona con el término de *Inteligencia Emocional*, como la habilidad para percibir, valorar, comprender y manejar las emociones, en el marco de la Psicología Positiva (Mayer y Salovey, 1993).

En consonancia con el cambio conceptual y actitud frente a las emociones, se produjo un cambio de concepción en cuanto a la naturaleza de la RE, que en términos generales dejó de ser entendida como supresión de emociones y control de impulsos, para ser comprendida como modulación de estados afectivos en función de metas, lográndose así una concepción coherente con la nueva perspectiva funcionalista (Rendón 2007).

Sin embargo, pese a que se ha comenzado a prestar mayor atención a variables emocionales, y en específico a la capacidad de regulación emocional, su importancia ha sido ignorada en el tratamiento psicológico, así como también en el diagnóstico como parte de éste, siendo escasos los instrumentos confiables y válidos para evaluar cómo los individuos regulan sus emociones (Zeman, Cassano, Perry-Parrish y Stegall, 2006, citado en Mendoza 2010).

Los conocimientos respecto de la regulación emocional requieren ser no sólo hipotetizados, sino operacionalizados y estudiados sistemáticamente (Cole y Kaslow, 1988), y para ello contar con instrumentos que lo permitan. (Mendoza 2010)

Algunos instrumentos encontrados con relación a la regulación emocional en la adolescencia son:

- Escala de Afrontamiento para Adolescentes (Adolescent Coping Scale (ACS) por Frydenberg y Lewis (1997b, 1999). Se constituyó como una alternativa para el estudio del afrontamiento en el adolescente. Éste consta de 79 ítems y se constituyen en 18 escalas, cada uno de las cuales reflejan una respuesta de afrontamiento diferente y contiene entre 3 y 5 ítems.
- Escala para la evaluación de la Tolerancia a la frustración. Adaptación española de la subescala Stress Management del Emotional Quotient Inventory (EQ-i, YV) de Bar-On, R. y Parker, J. D. A (2000). Consta de 8 ítems, evalúa la percepción del niño y adolescentes sobre su propia capacidad para el mal manejo del estrés y control impulsivo.
- Escala para la Evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de Emociones. Adaptación de Fernández-Berrocal, Pextremera, N. y Ramos, N. (2004) Consta de 24 ítems, evalúa la inteligencia intrapersonal percibida (atención a las emociones, claridad emocional y reparación emocional)
- MacDermott, S., Gullone, E. Sabura, A., Neville J. King y Bruce Tonge (2010). The Emotion Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA): A Psychometric Investigation, J PsychopatholBehav Assess (2010). Conformada de 24 reactivos que fueron diseñados para evaluar los procesos de RE incluyendo labilidad afectiva, intensidad, valencia,

flexibilidad y poco manejo de la situación en niños y adolescentes. Incluye dos factores que miden; 1.- Labilidad emocional / negatividad: compuesta por los reactivos que representa afecto negativo y desregulación: falta de flexibilidad y un estado de ánimo cambiante. 2.-La Regulación Emocional (RE): compuesta por los reactivos que describen autoconciencia emocional, empatía y el mostrar un afecto apropiado frente a las situaciones. Cabe mencionar que las investigaciones realizadas a partir de este instrumento indican que una regulación emocional optima o adaptativa se asocia positivamente con cuidados paternos, empatía culpa adaptativa, pero se asocia negativamente con sobreprotección paterna, vergüenza y síntomas de depresión. Finalmente se encontró consistentemente que las niñas regulan mejor que los niños, lo que ofrece evidencia para las conductas emocionales y de socialización típicas por género.

Estos instrumentos son solo un ejemplo de algunas pruebas que se utilizan para identificar o medir emociones positivas o negativas, emociones involucradas en las relaciones interpersonales y en la forma en cómo se relaciona el ser humano y su medio ambiente.

Específicamente el trabajo de las emociones de centra en permitir a los individuos a actuar ante los estímulos, pero no determinan la respuesta final establecida, ya que éstas aún tienen que pasar por un complejo proceso de modulación que les permite introducir cambios en cuanto a su intensidad y duración antes de que sean expresadas como conductas observables (Gross y Thompson, 2007), a este procedimiento se le da el nombre *regulación emocional*.

La regulación emocional (RE) define la forma en cómo se modulan las emociones ante determinadas situaciones estresantes para la persona. El procedimiento requiere de **estrategias de regulación emocional**; que se pueden definir como el conjunto de acciones

para iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular la ocurrencia, forma, intensidad o duración de los procesos fisiológicos, metas y/o respuestas de los estados emocionales (Eisenberg, Smith, Sadovsky y Spinrad, 2004).

Para esta investigación es necesario identificar el proceso involucrado en la RE, la importancia que tiene conocer las emociones y la relación que tiene el contexto social en el que se determina la forma de regular las emociones.

II. REGULACIÓN EMOCIONAL (RE)

Emociones

Dentro del estudio de las emociones existen ciertas interrogantes que los autores utilizan para comprender de manera sistemática su naturaleza, preguntas como: ¿qué es una emoción?, ¿Cómo se regulan?, y ¿cuáles son sus funciones? han logrado contemplar a las emociones como un proceso multidimensional compuesto de sentimientos (componentes subjetivos), integradas en la activación del cuerpo (Sistema Nervioso Autónomo), que cuentan con un propósito (aspecto motivacional) y una expresión social (aspectos conacionales). Sin embargo, a pesar de los avances realizados conforme a su estructura, dentro de las teorías no se ha podido constituir un concepto como tal, debido a las discrepancias generadas entre las posturas teóricas: biológica, cognitiva y social. (Cholíz 20005)

Teorías sobre la emoción.

Etimológicamente emoción proviene del latín “motere” que significa moverse, más el prefijo “e” que significa “movimiento hacia” (Renata Franco y Sánchez Aragón, 2010). Para Garnefski y Kraaij (2010) las emociones se manifiestan a través de dimensiones psicológicas, cognoscitivas, conductuales, sociales y culturales, en las cuales, cada uno de estos dominios de investigación ha aportado y construido sus propias definiciones, medidas y teorías. Por tal razón, ha surgido la problemática de estudiar las perspectivas de manera separada, dejando sesgos en las investigaciones que han dificultado su entendimiento. Sin embargo, en la actualidad se ha considerado prudente integrar las distintas corrientes con la finalidad de

describir a las emociones como una serie de componentes de respuestas emocionales y con ello esclarecer de manera más general una definición (Reeve, 2010).

Las emociones desde el enfoque neo-Darwiniano se conciben como habilidades biológicas que evolucionaron y perduraron en los humanos por su extraordinario valor para la supervivencia, por lo que representan herramientas mediante las cuales se evalúa la experiencia y prepara para actuar de manera adaptativa (Cole, Martin y Dennis, 2004). Desde esta perspectiva funcionalista, el estudio de las emociones se da a partir del análisis que la persona realiza de la situación, de modo que la percepción que se tenga sobre el evento provee el potencial para actuar en función de las metas personales (Lazarus, 1991).

Las emociones pueden ser vistas también como reacciones biológicas que surgen cuando una situación es apreciada, lo que presenta oportunidades o desafíos considerables y coordina nuestra respuesta en eventos importantes del ambiente (Gross y Muñoz, 1995).

El proceso fisiológico de la emoción se acompaña de otro proceso llamado “valoración” la cual, según Lázarus (1991) se presenta en dos momentos; 1) valoración primaria, que se refiere a la relevancia que el suceso tiene para la persona en el logro de sus metas ya sean positivas o negativas. Y 2) La Valoración secundaria, que se refiere a los recursos personales del individuo para poder enfrentar los eventos, esto es cuando la persona se pregunta ¿Estoy en condiciones de hacer frente a esta situación? Así, gran parte del proceso que el cerebro realiza cuando se produce una emoción es automático e independiente del acontecimiento consciente que bien puede ser una reacción emocional innata o una reacción emocional en la que interviene la voluntad.

Por otro lado LeDoux (1999) opina que la emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. La emoción se produce mediante la información sensorial que llega a los centros emocionales del cerebro y como consecuencia se manifiesta en una respuesta neurofisiológica en donde se interpreta la información teniendo como consecuencia las respuestas que se generan a partir de acontecimientos externos, pero también se crean de las vivencias internas.

Las emociones como estados afectivos se experimentan como una reacción subjetiva al ambiente, vienen acompañadas de cambios orgánicos (fisiológicos y endócrinos) de origen innato, influidas por la experiencia. Las emociones tienen una función adaptativa del organismo a lo que le rodea, son estados que se presentan de manera repentina, el cual da origen a una respuesta conductual que se presenta en forma de crisis más o menos violentas y pasajeras (Esquivel 2010).

En otra forma Martínez-Sánchez, Fernández-Abascal y Palmero (2002) postulan que las emociones son procesos multidimensionales episódicos de corta duración que son provocados por la presencia de algún estímulo o situación interna o externa, que ha sido evaluada y valorada como potencialmente capaz de producir un desequilibrio en el organismo, lo que da lugar a una serie de cambios o respuestas subjetivas, cognitivas, fisiológicas, motoras y expresivas; cambios que están íntimamente relacionados con el mantenimiento del equilibrio. Esto es, con la adaptación de un organismo a las condiciones específicas del medio ambiente de continua transformación.

Para Bisquerra (2006) existen dos emociones generales; las emociones positivas, las cuales son agradables y se experimentan cuando se logra una meta, por ejemplo el afrontamiento que

consiste en el disfrute y bienestar que proporciona la emoción. Y las emociones negativas, consideradas como desagradables y se experimentan cuando se bloquea una meta, ante una amenaza o pérdida, estas emociones requieren energía y movilización para afrontar la situación de manera más o menos urgente. En caso de no manejar las emociones negativas pueden provocar perturbaciones en los estados de ánimo con la suficiente intensidad como para producir efectos perjudiciales en la salud y en el bienestar general de la persona (Bisquerra, 2006)

La investigación contemporánea sobre la emoción enfatiza el papel que ésta representa como un proceso dinámico que opera a través del tiempo para facilitar la adaptación continua de los individuos a contextos ambientales fluctuantes. Aun cuando las emociones no siempre brindan un beneficio, es un hecho que son reguladas (Gaensbauer, 1989) pero, ¿cómo modulan las personas estos procesos afectivos en función de sus necesidades adaptativas? Para contestar esta interrogante, la perspectiva del desarrollo funcionalista plantea que las personas y los eventos constituyen un todo indisoluble, donde las emociones son reguladas y a la vez regulan nuestro comportamiento (Vasconcelos, 2013). Estas consideraciones permiten diferenciar el constructo que facilita a los científicos de distintas tradiciones a evaluar la manera en que los individuos influyen en sus emociones, cuándo las presentan, cómo las experimentan y cómo se expresan estas frente a determinados eventos (Gross y Thompson, 2007).

En este sentido, Aguilar (2007) menciona que se requiere reconocer, aceptar y manifestar de manera adecuada las emociones, de lo contrario las reacciones emocionales pueden constituir un factor que dificulta la adaptación y conlleva el riesgo de presentar trastornos mentales y enfermedades físicas.

Sin embargo, Reidl (2005) advierte que para que las emociones sirvan en su labor, depende de que tan capaz sea el ser humano de autorregular su sistema emocional.

Por lo cual, se menciona a continuación la importancia que tiene este regular las emociones dentro de un proceso no sólo biológico o físico sino también emocional y adaptativo.

Teorías sobre la Regulación emocional.

Aunque las emociones tienen una base biológica, la gente es capaz de influir en las emociones que tiene así como en la forma en que son expresadas. A esto se le llama Regulación Emocional (RE) y se refiere a la amplia gama de “todos los procesos extrínsecos e intrínsecos responsables del monitoreo, evaluación y modificación de las reacciones emocionales especialmente en sus características de intensidad y duración que son ejecutadas con el fin de cumplir con las propias metas” (Thompson, 1994, p. 27 citado en Sánchez A.2010).

Es decir, la regulación emocional es la capacidad de un individuo para modular una emoción o conjunto de emociones. Es decir, se refiere a un rango amplio de procesos fisiológicos, conductuales y cognoscitivos. Juntos, estos procesos son importantes para determinar la manera en que respondemos a las emociones que surgen como reacción ante un estímulo percibido como estresante (Garnefski, Van Den Kommer, Kraaij, Teerds, Legerstee y Onstein, 2002)

El concepto de RE es un rubro muy extenso que abarca muchos procesos regulatorios, fisiológicos, conductuales y cognoscitivos (Gross, 1998; Gross, 199; Thompson y Calkiins,

1996). Por ejemplo en lo fisiológico, las emociones están auto-reguladas por un impulso rápido, un incremento de la tasa de respiración (o falta de aliento), sudoración u otros contaminantes de excitación emocional. Las emociones pueden ser reguladas por las conductas, por ejemplo, al escapar o huir. También pueden ser reguladas por una serie de procesos cognoscitivos inconscientes, tales como el proceso de la atención selectiva, distorsiones de la memoria, negación o proyección. Finalmente, las emociones pueden ser reguladas por procesos cognoscitivos más conscientes, como la reestructuración cognoscitiva, culpar a otros, la rumiación o la fatalización. (Garnefski et al., 2002).

En términos del afrontamiento (esfuerzos del individuo por manejar los estresores), Lazarus y Folkman (1986) describen un tipo de afrontamiento enfocado a las emociones, éste término coincide con lo que ahora se conoce como regulación de la emoción (Fernández de Ortega, 2005), aquí las estrategias van enfocadas a los intentos de manejar las emociones asociadas con el estímulo estresante, supone reducir, controlar o cambiar la emoción cuando no se puede modificar el problema, es un afrontamiento dirigido a regular la respuesta emocional al que el problema da a lugar (Garnefski y Kraaij, 2010; Morales, 2008; Nava, Ollua, Vega y Soria, 2010).

Dentro del desarrollo emocional varios investigadores han considerado a la regulación emocional como una de las tareas más importantes a estudiar, pues emplea el manejo de las emociones, la cognición emocional, el cambio de atención y el manejo de las respuestas psicológicas; la regulación emocional también se relaciona con el rol que tienen las influencias externas, como son los padres y otros individuos que ayudan a modular las emociones (Dodge y Garber, 1991; Thompson, 1994).

Eisenberg y Spinrad (2004) definen a la regulación emocional como un proceso de iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular la ocurrencia, forma, intensidad o duración de los estados afectivos internos, procesos fisiológicos o atencionales referentes a la emoción, estados motivacionales, y/o correlatos conductuales de la emoción al servicio del desempeño de la adaptación social o biológico y al logro de objetivos individuales. Estas autoras argumentan que dentro de la autorregulación se involucran principalmente los procesos intraorgánicos y conductuales; y la regulación emocional externa se efectúa en su mayoría por agentes externos, sin embargo, estos están intrínsecamente relacionados. Es así como la autorregulación se ve como respuestas voluntarias (no todas son necesariamente conscientes) que trata de cambiar el resultado emocional para alcanzar un objetivo claro.

En suma, a través del ciclo de vida el proceso de RE está invariablemente asociado con pensamientos o cogniciones, ayuda a la gente a manejar o regular emociones o sentimientos y a mantener cierto control sobre sí y/o no sentirse abrumado por sus emociones durante o después de la experiencia de eventos amenazantes o estresantes. Por ejemplo, cuando se experimenta un evento negativo la gente tiende a culparse a sí misma o se justifica de alguna manera para evitar la culpa inconsciente en vez de afrontar la situación estresante. En este sentido las técnicas de regulación emocional conscientes pueden incluir el aprender a interpretar las emociones de manera diferente para manejarlas mejor y reconocer cómo pueden usarse diferentes conductas o estrategias regulatorias al servicio de un determinado estado emocional. (APA 2009)

Estas técnicas no podrían ser posibles sin la auto-regulación, un proceso interno en el que el ser humano realiza un equilibrio interno entre las emociones expuestas y la reacción física como se expone a continuación.

Concepto de Auto-regulación.

La idea de auto-regulación reside en el concepto de la homeostasis biológica y psicológica, es decir, que la gente generalmente se esfuerza por obtener un balance biológico y psicológico relativamente constante (Bonanno, 2001, tomado de Sánchez A. 2010). Al proceso de regularse internamente se denomina “autorregulación” proceso-estrategia emocional que se presenta paulatinamente mediante la socialización en la primera infancia y es importante que se fortalezca en el transcurso del desarrollo. De hecho la calidad de la vinculación afectiva en el inicio de la vida influye decisivamente con el estilo emocional que caracterizara a la persona (Esquivel, 2010).

En un sentido psicológico, la auto-regulación es considerada generalmente como un proceso en el cual la persona establecen metas para sí misma (valores de referencia), generan planes para alcanzar estas metas y establecen criterios para monitorear y corregir el progreso y realización de las mismas (Sánchez A. 2010).

La integración adaptativa de las experiencias emocionales con el proceso de autorregulación estará determinada en gran medida por las primeras experiencias en el establecimiento del “vínculo afectivo o de apego”, proceso dinámico y complejo de interacción social que se produce entre cuidadores y niños, se encargara de transmitir el bagaje de conductas innatas y aprendidas a través de las generaciones (Saarni, 1997, citado en Abarca, 2003) Este proceso en las primeras etapas de vida se aclara con detenimiento más adelante.

Por otra parte en la adolescencia, el desarrollo emocional juega un papel clave. La autorregulación o autocontrol emocional suele iniciarse con un proceso de atención y de reconocimiento de las propias emociones. El autocontrol no hace referencia a una represión, sino a que los sentimientos y emociones estén más en relación y consonancia con las circunstancias del momento. Este proceso afectivo regulatorio beneficia las relaciones interpersonales, posibilita un mayor control de las situaciones y genera estados de ánimo más positivos (Olivar, 1999).

Es por eso que en esta investigación se hace énfasis en esta etapa de desarrollo, considerándola como fundamental en para el proceso emocional que se presenta en esta etapa de vida, ya que como bien se sabe existen muchos procesos extrínsecos y extrínsecos relacionados con la búsqueda de identidad, aceptación social, relaciones interpersonales, comenzar a definir la personalidad, cambios físicos como emocionales, etc. A continuación se presenta la relación de importancia que existe entre la adolescencia y la regulación emocional.

REGULACIÓN EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA

Regulación emocional en las etapas del desarrollo.

Para comprender cómo las habilidades en el uso de la regulación emocional se van enriqueciendo y afinando para responder a contextos y situaciones específicas, es necesario considerar los diversos logros que acontecen durante el desarrollo, ya que dicha consideración constituiría una poderosa herramienta para el entendimiento de la regulación emocional (Garber y Dodge, 1991).

Diversos autores plantean que la regulación emocional es un proceso que varía con el tiempo. De acuerdo con Cole y Maslow (1988) tanto las relaciones intrapersonales como interpersonales de regulación afectiva, influyen en los periodos de la vida, dependiendo de la fase del desarrollo y la situación estresante. En las primeras etapas de vida existe una mayor dependencia de los otros con una menor participación del infante para auto-regularse, mientras que con la maduración el niño desarrollaría un repertorio más amplio y flexible de estrategias de regulación, así como un mayor grado de independencia emocional. En este sentido, la tarea del desarrollo consistiría en transferir el control inicial propiciado por el cuidador al infante (Garber y Dodge, 1991, Ato, González y Carranza, 2004), además de permitir un óptimo nivel de funcionamiento fisiológico y de integración psicológica, lo que posibilitaría una mayor aceptación social (Gros y Muñoz, 1995).

A continuación se describirán los principales logros en las estrategias de regulación emocional en distintas etapas de crecimiento desde preescolar hasta la adolescencia.

Primeros dos años de vida. (0 – 24 meses).

Durante los primeros meses de vida el infante despliega ciertas conductas para regular sus emociones que estarían más ligadas a capacidades innatas. Conductas tales como el chupeteo para auto calmarse o la mirada adversiva fija, facilitarían la disminución de niveles bajos de tensión en el bebé (Cole y Maslow, 1988).

No obstante, tales conductas primarias de regulación emocional estarían limitadas ante la estimulación de mayor intensidad, siendo crucial en este periodo la asistencia de los cuidadores o padres, con quienes los niños desarrollarían una relación de interdependencia afectiva. Esto es así, debido a que los padres además de regular el estado emocional de sus hijos, manejan sus propios estados emocionales ante una situación, influyendo de este modo en los niños (Cole y Maslow, 1988).

A los 3 meses se observa una maduración del sistema visual, esta capacidad permite a los niños autodistraerse, girándose y focalizándose hacia señales visuales interesantes (Kopp, 1989). A medida que se desarrolla el control musculo esquelético, los niños aprenden a autodirigirse y a lograr más cambios en el ambiente, ya que son capaces de acercarse, alejarse o alterar características sobresalientes del ambiente (Gros y Muñoz, 1995).

De acuerdo con Garber y Dodge (1991), el desarrollo de los sistemas sensoriales y de las destrezas motoras realza las habilidades del infante en la modulación de estados afectivos, en tanto que mientras el infante madura, nuevas capacidades cognitivas como la discriminación, la atención selectiva y la planificación permitirán nuevas posibilidades de regulación emocional.

En el periodo comprendido desde los 3 hasta los 7 a 9 meses aproximadamente, surgen formas elementales de regulación emocional, las cuales estarían relacionadas con el comienzo de la conciencia de los diferentes estados de excitación y de cómo éstos pueden ser influenciados por el cuidador o por sí mismos. Los infantes adquieren lentamente asociaciones entre sus propias acciones, ciertas conductas del cuidador y cambios en sus propios estados afectivos (Kopp, 1989).

De este modo, a niveles básicos asocian a los cuidadores al cambio potencial de sus propios estados afectivos. De acuerdo con Kopp (1989) los avances perceptuales, cognitivos y motores tienen implicaciones en la regulación emocional generada por los niños. Alrededor de los 12 a los 18 meses descubren el placer del juego con objetos, lo cual es reforzado por los cuidadores, quienes los utilizan para jugar con los niños o para distraerlos cuando están aburridos o levemente fatigados. Posteriormente, solos y en estados de discomfort se dirigirán a los juguetes y descubrirán que pueden aliviar su propia incomodidad intencionalmente gracias a una tarea aprendida de distracción. De esta forma los niños van ganando control sobre la experiencia emocional en gran parte debido al desarrollo de la memoria, las habilidades lingüísticas y el juego que ayudaran al niño a modular o controlar la experiencia emocional. No obstante, en esta etapa de la vida la presencia de la madre sigue siendo importante en la iniciación y mantenimiento de la creciente actividad autónoma del niño (Cole y Maslow, 1988).

Preescolares (2 - 5 años).

Uno de los logros importantes en la regulación emocional de los niños en este periodo, tiene relación con la percepción del sí mismo como alguien que puede sentirse mejor o peor en función de las acciones que se realicen para ello. En este sentido, los niños se vuelven capaces de iniciar y mantener actividades para manejar sus emociones de manera exitosa y consistente. Adicionalmente, los infantes adquieren la conciencia de las causas de aquello que puede generarles angustia y del uso de la regulación emocional como un medio para cambiar o eliminar dichas causas (Kopp, 1989).

De acuerdo con Kopp (1989), estas nuevas capacidades se asociarían con el incremento de la capacidad de representación y de la mayor capacidad de la memoria, viéndose reflejadas por un lado, en la utilización de objetos transicionales.

Estos manifestarían un intento consciente así como un entendimiento del objeto como un medio para manejar la angustia por sí mismos. Por otro lado, estas habilidades se expresarían en la capacidad de planificación de las acciones mantenidas para remediar o cambiar la situación amenazante, cuando por ejemplo, existen obstáculos que provocan en los niños frustración, agresión, quejas, etc.

Otro logro importante que acontece en el periodo preescolar es la adquisición del lenguaje. Con ello señales no verbales se vuelven verbales, permitiendo al infante indicar cuando la regulación extrínseca es requerida (Garber, y Dodge, 1991).

El lenguaje dota a los niños de una poderosa herramienta para el entendimiento de las emociones. Los niños pueden exponer sus sentimientos a los otros, obtener retroalimentación

verbal acerca de lo apropiado de sus emociones, y escuchar y pensar respecto de formas de manejarlas. Además, el lenguaje abre otras posibilidades para la regulación emocional al facilitar la interacción social no solo con los cuidadores, sino también con los pares (Kopp, 1989).

A través del juego se hace posible el aumento del control emocional al generarse episodios comunicacionales con los pares, en donde estos utilizan técnicas de influencia que incluirían las reprimendas sociales y la segregación de aquellos niños que violan las normas de control emocional (Kopp, 1989).

Respecto a lo anterior, en la etapa preescolar se manifestarían de forma temprana las convivencias culturales como forma de regulación emocional que gobernarán la expresión emocional en situaciones sociales. También se aprecia que a esta edad los niños pueden esconder sus emociones cambiando la expresión facial, lo cual indicaría la inhibición de la respuesta emocional como forma de evitar ciertas consecuencias sociales negativas (Southam-Gerow y Kendall, 2002).

Se ha observado además, que ante un evento negativo los niños preescolares son capaces de entablar actividades de distracción o de generar declaraciones que hacen que dicho evento parezca positivo. Asimismo, se ha distinguido cierta tendencia de los preescolares a negar las experiencias de tristeza (Cole y Maslow, 1988).

Pese a que durante esta etapa los preescolares adquieren mayores estrategias de regulación emocional, aún dependen del cuidador en el manejo de experiencias afectivas negativas muy fuertes mientras van adquiriendo una progresión de estrategias conductuales y cognitivas. Por

otra parte, se ha visto que en presencia de un adulto, los preescolares pueden incrementar la intensidad de sus despliegues afectivos (Cole y Maslow, 1988).

Infancia media (6 – 12 años).

Uno de los grandes hitos del desarrollo en esta etapa consiste en el ingreso de los niños a la escuela, lo cual requiere que los niños hayan adquirido suficiente control para sentarse tranquilamente en clases, para atender a estímulos relevantes y para participar en grupos sin la necesidad de tener a un adulto para sus requerimientos individuales. Es esperable también que hayan logrado cierto control sobre sus emociones, evitando despliegues intensos y prolongados de emociones negativas que pudiesen resultar inapropiados (Cole y Maslow, 1988).

Se plantea que la regulación emocional que permitiría esto, se desarrolla gracias a las múltiples fuentes de socialización tales como la familia, los pares, los profesores, etc., ya que a través de estas fuentes los niños aprenden qué emociones pueden sentir y expresar de manera segura de acuerdo a cada situación específica (Gros y Muñoz, 1995). Por otra parte, los niños aprenden que la regulación emocional es posible al ver a otros manejar de manera exitosa sus emociones. Por el contrario, si observan emociones fuera de control en los otros, es probable que los niños tengan dificultades para regular sus propias emociones (Gross y Muñoz, 1995).

Cole y Maslow, (1988) mencionan que los niños en etapa escolar son capaces de controlar espontáneamente sus expresiones faciales en contextos sociales, teniendo conciencia acerca de sus esfuerzos para manejar sus emociones. Y durante esta etapa, un logro importante corresponde a la habilidad reflexiva sobre la propia experiencia interna y la capacidad de auto monitoreo, auto evaluación y auto reforzamiento (Cole y Maslow, 1988). El desarrollo de

auto reflexividad, se encontraría asociada con un aumento en la autonomía personal y con la participación activa en el manejo de la experiencia afectiva, por lo que en esta etapa se manifiesta una transición clara ante la dependencia de las fuentes interpersonales de regulación afectiva hacia una mayor regulación intrapersonal. (Cole y Maslow, 1988).

En la etapa escolar se distingue también que el conocimiento de eventos pasados es integrado a los actuales, permitiendo al niño experimentar más alternativas y mayor control sobre la conducta (Cole y Maslow, 1988).

Por otra parte, los niños en edad escolar son capaces de reconocer que las emociones que experimentan pueden perdurar y seguir afectando a una persona (Cole y Maslow, 1988). Los niños comprenden que la conducta se ve influida por el estado anímico, y son más capaces de hablar acerca de las razones de cómo se da tal relación y de las técnicas para cambiar el estado anímico y evitar efectos negativos sobre la conducta (Cole y Maslow, 1988).

Teniendo claro la importancia que tienen la regulación emocional en las primeras etapas de vida y el proceso intrínseco como extrínseco que se lleva a cabo durante este proceso, se llega a la etapa principal del presente trabajo “la adolescencia” y su relación con la RE, ya que involucra muchos factores importantes en la vida del joven y aspectos decisivos para él, como lo son: la familia, amigos, la toma de decisiones, resolución de conflictos, búsqueda de identidad, autoestima, autoconcepto, comunicación, aceptación, evitar conductas de alto riesgo, etc. Es decir, es una etapa decisiva para el éxito personal del adolescente.

Adolescencia (12 – 18 años).

Concepto de adolescencia.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), define la adolescencia como la etapa que transcurre entre los 11 y 19 años, considerándose en dos fases, la adolescencia temprana de 12 a 14 años y la adolescencia tardía de 15 a 19 años. En cada una de las etapas se presentan cambios tanto en el aspecto fisiológico (estimulación y funcionamiento de los órganos por hormonas, femeninas y masculinas), cambios estructurales anatómicos y modificación en el perfil psicológico y de la personalidad. Sin embargo la condición de la adolescencia no es uniforme y varía de acuerdo a las características individuales y de grupo. Cada individuo posee una personalidad y en esta etapa es cuando se manifiesta y se va definiendo, no solo de manera individual sino de forma grupal, para poder medir el grado de aceptación en los diferentes escenarios sociales e ir haciendo los ajustes o modificaciones necesarios para sentirse aceptado socialmente. (UNICEF 2011)

Para Martínez J, (2005) el perfil psicológico en la adolescencia generalmente es transitorio y cambiante, es inestable emocionalmente. El desarrollo de la personalidad dependerá en gran medida de los aspectos hereditarios, de la estructura y experiencias en la etapa infantil, preescolar, escolar y de las condiciones sociales, familiares y ambientales en que se desenvuelva el adolescente. Por la misma inestabilidad emocional, por desconocimiento, temor a experimentar una nueva vivencia o falta de una toma de decisión adecuada y en ocasiones combinado de parecer con una baja autoestima. Para una gran parte de los jóvenes es una etapa en la que son susceptibles a asumir conductas inadecuadas que puede tratarse desde las relacionadas con los hábitos alimenticios (trastornos de la conducta alimenticia),

alteración en la relación personal o conductas más dañinas auto destructibles como el hábito del tabaco, alcohol u otros tipos de drogas

No obstante, diversos autores señalan que durante la adolescencia hay una mejora en la regulación emocional utilizada por los jóvenes gracias al desarrollo de distintas habilidades cognitivas. Cole y Maslow (1988) destacan que las nuevas herramientas cognitivas desarrolladas en esta etapa posibilitan una mayor abstracción y flexibilidad de pensamiento, distinguiéndose una autoconciencia elevada y un razonamiento abstracto respecto de la existencia de uno mismo y su significado.

Por su parte, Gross y Muñoz (1995) señalan que el incremento de las habilidades cognitivas da origen a nuevas formas de regulación emocional, como la conversación de los puntos de vista de otros y la representación adecuada de metas distantes, entre otros.

Además, durante la adolescencia las emociones son comprendidas de forma más compleja, permitiendo a los sujetos realizar apreciaciones de los distintos aspectos de la experiencia emocional que pueden ser regulados. Entre estos componentes se distinguen los pensamientos, las expectativas, las actitudes, la historia personal, además de otras facetas de los procesos cognitivos de evaluación (Gross y Thompson, 2007).

Gross y Thompson (2007) plantean que a través del tiempo las habilidades de regulación emocional se desarrollan en función de la personalidad. De esta forma, los adolescentes manejan sus sentimientos en concordancia con su tolerancia basada en el temperamento, sus necesidades de seguridad o estimulación, capacidades de autocontrol, y otros procesos de personalidad.

Por otra parte, en la adolescencia es posible identificar ciertas formas de regulación emocional más relacionadas con actividades que realizan los jóvenes para manejar sus emociones, siendo posible mencionar la participación en deportes, música o actividades académicas (Gros y Muñoz, 1995). Aunque desadaptado, otro método empleado por los adolescentes para regular sus emociones consiste en el uso de sustancias psicoactivas

Sin embargo, en la actualidad, existe consenso en cuanto a considerar la adolescencia como momento clave en el proceso de socialización del individuo. En el transcurso de estos períodos, el sujeto se prepara para cumplir determinados roles sociales propios de la vida adulta, tanto en lo referido a la esfera profesional como en la de sus relaciones con otras personas de la familia, con la pareja y los amigos. Además, adolescentes y jóvenes deberán regular su comportamiento, de forma tal, que alcancen una competencia adecuada ante las exigencias presentes en la sociedad en que se desenvuelven (Domínguez 2008).

En suma, desde los primeros meses de vida y en cada etapa de desarrollo, las emociones van siendo parte crucial en la vida del ser humano, así conforme pasa el tiempo se desarrollan habilidades emocionales como lo son las estrategias para regular las emociones, que conforme la experiencia vivencial se van reforzando y van siendo más objetivas conforme a la maduración del ser humano. Pero así, como puede existir un adecuado desarrollo de las estrategias de RE, también existen diversas situaciones sociales o psicológicas que pueden alterar y dificultar el buen desarrollo estrategias de regulación emocional en etapas trascendentes del ser humano.

Dificultades en la regulación de las emociones

Dificultades de RE en la Niñez

La capacidad de los niños para regular las emociones se asocia con una serie de diferencias en las situaciones particulares de cada uno, como puede ser la depresión, los problemas conductuales, o el maltrato. Los niños con tendencia a la depresión no gestionan la angustia o la pena, no aminoran las emociones negativas con estrategias como la distracción, y no mantienen las emociones positivas. Al parecer este déficit en la regulación, predispone al individuo a presentar o manifestar depresión. Los niños con problemas conductuales tenderían a regular sus emociones con estrategias agresivas para bloquear su ira. Los niños maltratados muestran estrategias reguladoras poco adaptativas, liberando verbal y físicamente su ira a diferencia de los niños con problemas de conducta que tienden a confiar más en sus estrategias de evitación y de retirada como mecanismo para afrontar la angustia y la pena (Parke, 1994, citado en Abarca, 2003)

Dificultades de RE en la Adolescencia

En cambio, los adolescentes suelen presentar un periodo emocional muy intenso y con alteraciones frecuentes en el estado de ánimo. En esta etapa las estrategias de punto de apoyo se trasladan de los padres a los compañeros y amigos, pero en momentos de crisis utilizan el apoyo de los padres, aunque son ambivalentes respecto a confiar en ellos (Ortiz, 2001, citado en Abarca, 2003).

Los estados de ánimo tan cambiantes tienden a incrementarse y exagerarse en esta etapa: los más sobresalientes son los etiquetados por la sociedad como emociones “negativas”. Lange (2001) comenta que existen innumerables prejuicios acerca de las emociones, lo cual dificulta su manejo asertivo. Desafortunadamente para algunos adolescentes en su niñez fueron criados en una atmósfera familiar, escolar y/o social de rechazo o coercitiva, la consecuencia es el mal manejo y regulación de sus emociones, lo cual implica mal humor, actitudes y comportamientos agresivos o delictivos y pensamientos inmaduros que derivan en los riesgos antes mencionados.

Existe una investigación retrospectiva realizada con adolescentes de 18 años Bowlby, (2000), la cual señala que aquellos individuos que habían establecido un vínculo de seguridad emocional con sus cuidadores, es decir, que tenían un apego seguro, eran menos hostiles, menos ansiosos, más flexibles y experimentaban menos emociones de tristeza y una mayor satisfacción con el apoyo social. Ya que el “vínculo de apego seguro” establece que existe una tendencia natural de los seres humanos a establecer relaciones íntimas y estables con personas determinadas, la cual comienza desde los primeros meses de vida y se evidencia en las diversas formas que el niño tiene que obtener y mantener la proximidad con una figura significativa). En cambio aquellos adolescentes que no habían establecido un vínculo seguro, habitualmente evitaban la vinculación y reflejaban un estado de preocupación permanente. Para Saarni, (1997) confirma que los individuos criados en familias cálidas, sensibles y empáticas contribuyen decisivamente a un desarrollo emocional armónico y a la adquisición de componentes emocionales perdurables (citado en Abarca, 2003).

En resumen, los estudios apuntan que lo difícil de la regulación emocional en la adolescencia es su falta de flexibilidad. Ya que utilizan herramientas cognitivas de una

manera incorrecta, son radicales, y sus recursos cognitivos son usados para negar o disfrazar sus emociones con la necesidad de mantener un buen autoconcepto personal. (Esquivel 2010).

Los adolescentes con una mayor capacidad para manejar sus emociones son más capaces de afrontar hechos adversos y estresantes en su vida cotidiana facilitando un mejor ajuste psicológico y teniendo así un menor riesgo de conductas de riesgo.

Los adolescentes con un mayor repertorio de competencias afectivas basadas en la comprensión, manejo y regulación de sus propias emociones no necesitan de reguladores externos (tabaco, alcohol y drogas ilegales) para reparar los estados de ánimo negativos provocados por la variedad de eventos vitales y acontecimientos conflictivos a los que se exponen en la adolescencia (Ruiz Aranda, Fernández -Berrocal, Cabello y Extremera, 2006)

Es necesario conceptualizar las emociones relacionadas en la adolescencia, ya que se considera una etapa crucial para el éxito profesional, el manejo y control de las emociones y con ello las estrategias de regulación emocional utilizadas.

Tomando en cuenta este cambio físico y emocional por el que pasan los adolescentes, no es posible dejar de lado las emociones más frecuentes que se dan en esta etapa del desarrollo ante situaciones estresantes, las cuales están involucradas con su día a día, estas emociones son la frustración y el enojo, las cuales aparecen como consecuencia de una situación que causan ansiedad o estrés al adolescente. Al presentarse estas situaciones estresantes se suele reaccionar de una forma emocional y física, punto en el que comienza el proceso regulatorio de las emociones. Por otro lado, la forma en cómo la persona reaccione, constituye la estrategia de regulación emocional elegida para afrontar, confrontar o simplemente evadir la situación.

Emociones relacionadas con la Estrategias de R.E en la Adolescencia

Frustración

Se refiere a un estado emocional que surge cuando un individuo se ve privado de la satisfacción de un deseo, defraudando con esto sus expectativas de recompensa. Cuando fluye esta emoción se desencadenan otras como; la ansiedad, la rabia, la depresión, angustia, ira, así como sentimientos y pensamientos autodestructivos para la persona. (Sánchez-Aragón, 2009).

La palabra frustración fue definida por Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears (1939) como la interferencia en una conducta dirigida hacia una meta determinada. Al diferenciar los componentes de la experiencia, Rosenzweig y Aldelman (1977) mencionan que existe frustración cada vez que el organismo encuentra un obstáculo en la vía que lo conduce a la satisfacción de una necesidad vital. Para Dollard, Doob, Miller, Mowrer, y Sears, (1939) la frustración origina un impulso a agredir. La base de esta afirmación se parece mucho al enfoque instintivo, donde la frustración es un estímulo universal que desencadena agresión.

De acuerdo con Barón (1977), la frustración genera mayor agresión cuando es intensa e inesperada o arbitraria. Berkowitz (1989) reformuló la hipótesis de la frustración-agresión y señaló que la frustración puede convertirse en agresión manifiesta si de antemano se poseen ciertas habilidades o hábitos agresivos que faciliten su expresión, como son la injusticia o un insulto que pueden provocar agresión, pero también tener como elemento mediático el enojo. (Sánchez-Aragón y Díaz-Loving 2009).

Así la frustración genera una emoción negativa, y es relacionada como un estado emocional derivada de un enojo generado y convertido en frustración.

Enojo

El *enojo* se considera como un estado emocional que incluye sentimientos que varían en intensidad, desde una leve molestia o irritación hasta la furia y la ira que van acompañadas de una excitación del sistema nervioso autónomo (Spielberger, Johnson, Russell, Crane, Jacobs, y Worden, 1985). Por esto se entiende que el enojo no es una sola entidad, sino que posee tres dimensiones: *estado*, como condición de sentimiento subjetivo que varía de intensidad, desde una ligera irritación a molestia hasta una furia intensa. Como *rasgo*, se refiere a una disposición permanente a reaccionar de forma iracunda ante una amplia gama de situaciones molestas o frustrantes de forma relativamente permanente. Mientras que la *expresión del enojo* es una opción para lograr su control, es decir, el intento de manejar o dominar la expresión e implica poder manifestarlo adecuadamente: mostrarse paciente, tolerante y comprensivo. El control del enojo es considerado como la expresión más adecuada de esta emoción (Leibovich, Shmidt, y Gol, 2001).

La emoción de *enojo* ha despertado interés, puesto que el mayor problema es qué hacer con él y con la situación que lo provocó, ya que normalmente el impulso del individuo es tratar de desquitarse, generando resentimientos y una manera inadecuada para la resolución del problema, facilitando incluso conflictos interpersonales. Al respecto, Lazarus (2000) comenta que el enojo no siempre debe tener consecuencias negativas, a veces se utiliza de manera eficaz para conseguir lo que se desea, todo depende del contexto y de las capacidades del individuo para hacerle frente al estímulo desencadenante de dicha emoción (Vázquez 1994).

Con la intención de incorporar aspectos socioculturales al constructo, recientemente en México, Sánchez Aragón y Sánchez Ruiz (2009) definieron al enojo como una emoción en la

que se siente impotencia, coraje, desvalorización, mal humor, irritabilidad y odio y se reflexiona para tratar de manejarla, controlarla e intentar resolver la situación, o bien, simplemente bloquearse y no pensar nada como una forma de evitación.

Hay que resaltar la importancia del control del enojo, vinculado o no necesariamente a un proceso emocional de la frustración. Resulta primordial entender los procesos cognoscitivos involucrados en la generación de estrategias que ayuden a manejar dichas emociones.

El manejo de la frustración y el enojo, es una habilidad psicológica y social. Es un proceso que incluye la autoconciencia corporal, reconocimiento de sentimientos, el control y la asertividad, aunque el manejo y el control de las emociones son claro para quien se conduce de manera asertiva, no lo es en la adolescencia, ya que se caracterizan por fluctuaciones intensas de los estados anímicos que parecen funcionar en esta etapa de la vida como una manera de protección frente a los factores de riesgo a los que se enfrenta. Es por esto que el control y la regulación de la frustración y el enojo serán claves para una adecuada adaptación en situaciones futuras de su vida (Sánchez Aragón y Sánchez Ruiz (2009)

Teniendo en cuenta la importancia que tiene regular y autorregular las emociones, también se debe considerar que las estrategias son diferentes ante determinados contexto de la vida y en dimensiones específicas y esenciales como lo son: la familia, la sociedad y en especial las propias creencias y experiencias personales.

Es por eso que a continuación se describen tres dimensiones que forman parte esencial y básica dentro del desarrollo del ser humano y pauta de un buen funcionamiento en el proceso de la regulación emocional en la adolescencia.

En el campo del desarrollo emocional resulta de relevancia identificar como los adolescentes suelen reaccionar de manera diferente dependiendo del contexto en el que se presente la situación que les provoque estrés o ansiedad.

Ansiedad

Si bien la ansiedad se destaca por su cercanía al miedo, se diferencia de éste en que, mientras el miedo es una perturbación cuya presencia se manifiesta ante estímulos presentes, la ansiedad se relaciona con la anticipación de peligros futuros, indefinibles e imprevisibles (Marks, 1986). Tanto la ansiedad como el miedo tienen manifestaciones parecidas, en ambos casos se aprecian pensamientos de peligro, sensaciones de aprensión, reacciones fisiológicas y respuestas motoras; por eso, algunos autores utilizan indistintamente un término u otro (Cambell, 1986; Thyer, 1987). Además, ambos se consideran mecanismos evolucionados de adaptación que potencian la supervivencia de nuestra especie (Thyer, 1987).

Según el Diccionario de la Real Academia Española (vigésima primera edición), el término ansiedad proviene del latín “anxietas”, refiriendo un estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo, y suponiendo una de las sensaciones más frecuentes del ser humano, siendo ésta una emoción complicada y displacentera que se manifiesta mediante una tensión emocional acompañada de un correlato somático (Ayuso, 1988; Bulbena, 1986).

A partir de los años noventa, se propone que la ansiedad es un estado emocional que puede darse solo o sobreañadido a los estados depresivos y a los síntomas psicósomáticos cuando el sujeto fracasa en su adaptación al medio (Valdés y Flores, 1990). Tras realizar una revisión de las distintas orientaciones, Miguel-Tobal (1990) propone que "la ansiedad es una respuesta

emocional, o patrón de respuestas, que engloba aspectos cognitivos, displacenteros, de tensión y aprensión; aspectos fisiológicos, caracterizados por un alto grado de activación del sistema nervioso autónomo, y aspectos motores, que suelen implicar comportamientos poco ajustados y escasamente adaptativos. La respuesta de ansiedad puede ser elicitada, tanto por estímulos externos o situacionales, como por estímulos internos al sujeto, tales como pensamientos, ideas, imágenes, etc., que son percibidos por el individuo como peligroso y amenazante. El tipo de estímulo capaz de evocar la respuesta de ansiedad vendrá determinado en gran medida por las características del sujeto". Posteriormente, Miguel-Tobal (1996) resume la definición anterior en lo siguiente: la ansiedad es una reacción emocional ante la percepción de un peligro o amenaza, manifestándose mediante un conjunto de respuestas agrupadas en tres sistemas: cognitivo o subjetivo, fisiológico o corporal y motor, pudiendo actuar con cierta independencia. Por otro lado, según la Asociación Americana de Psiquiatría (1994), la ansiedad fóbica se ha definido como una reacción excesiva o irracional a una situación particular. En definitiva, la ansiedad se ha visto como una reacción emocional consistente en sentimientos de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación que se acompañan por la activación del sistema nervioso autónomo simpático; ésta es anticipatoria, teniendo un valor funcional y utilidad biológica (Sandín y Chorot, 1995). Por último, las manifestaciones cognitivas pueden ir desde una leve preocupación hasta el pánico, pudiendo en sus formas graves implicar la convicción de un destino inminente (el fin del mundo o la muerte), preocupación por lo desconocido o temor de perder el control sobre las funciones corporales.

Enfoque conductual

Frente a las teorías dinámicas, aparece un nuevo modelo que trata de acercar el término hacia lo experimental y operativo. El conductismo parte de una concepción ambientalista, donde la ansiedad es entendida como un impulso (drive) que provoca la conducta del organismo. Desde esta perspectiva, Hull (1921, 1943, 1952) conceptualiza la ansiedad como un impulso motivacional responsable de la capacidad del individuo para responder ante una estimulación determinada. Esta escuela utiliza en el estudio de la respuesta de ansiedad los términos de miedo y temor frecuentemente. Así, desde las teorías del aprendizaje, la ansiedad se relaciona con un conjunto de estímulos condicionados o incondicionados que facilitan a la misma en forma de respuesta emocional; además, ésta se concibe como un estímulo discriminativo, considerando que la ansiedad conductual está mantenida a partir de una relación funcional con un refuerzo obtenido en el pasado. Todo ello indica que se puede entender el escenario en el que se aprende la conducta de ansiedad a través del aprendizaje por observación y el proceso de modelado.

El eje conductual en el que el individuo se mueve abarca, por ejemplo, desde un simple enfado hacia los demás, por algún hecho concreto que le haya molestado, hasta moverse con inquietud, movimientos repetitivos e inconexos o, por el contrario, hasta intentar pasar desapercibido para el resto de las personas que se encuentran en ese entorno concreto. En general, supone un afrontamiento de la situación por parte del sujeto, sean cuales sean las consecuencias que deriven de ella, un escape de la situación sin permitir su desarrollo, o la evitación del peligro percibido por el individuo una vez que se propone iniciar la conducta; a esto se le conoce por reacción de lucha y huida. Puede derivar en inhibición de la conducta, en

comportamientos agresivos, en evitación de situaciones futuras que sean similares, en bloqueos momentáneos o en hiperactividad, según se trate de un individuo u otro.

Enfoque cognitivo

Después de la década de los años sesenta, las variables cognitivas empiezan a cobrar importancia en el ámbito de la Psicología, dando lugar al enfoque cognitivista. Las formulaciones de Lazarus (1966), Beck (1976) y Meichenbaum (1977), centradas en el concepto de estrés y los procesos de afrontamiento, acentúan la importancia de los procesos cognitivos. La mayor aportación del enfoque cognitivo ha sido desafiar el paradigma estímulo-respuesta, que se había utilizado para explicar la ansiedad. Los procesos cognitivos aparecen entre el reconocimiento de una señal aversiva y la respuesta de ansiedad que emite el sujeto. Desde este enfoque, el individuo percibe la situación, la evalúa y valora sus implicaciones; si el resultado de dicha evaluación es amenazante, entonces se iniciará una reacción de ansiedad modulada por otros procesos cognitivos; situaciones similares producirán reacciones de ansiedad parecidas en su grado de intensidad. Las situaciones que incitan una mayor reacción de ansiedad se evitan y, aún en su ausencia, la mera imagen de éstas también produce una reacción de ansiedad; esto se explica de muy diversas formas pero, en general, se asume que la reacción se genera a raíz del significado o interpretación individual que el sujeto confiere a la situación. Algunas veces, el individuo reconoce que tal situación no es una amenaza objetiva, a pesar de lo cual no puede controlar voluntariamente su reacción de ansiedad. En definitiva, el eje cognitivo del individuo muestra los pensamientos, ideas, creencias e imágenes que acompañan a la ansiedad; estos pensamientos inductores de ansiedad giran en torno al peligro de una situación determinada o al temor ante una posible amenaza.

En la mayoría de los casos, funcionan de forma automática, es decir, él individuo apenas se da cuenta de cuando se ponen en marcha, por lo que no los puede controlar y cree firmemente que no están bajo su dominio. La persona con ansiedad interpreta la realidad como amenazante, pero esto no es totalmente cierto porque la situación que él percibe puede no constituir una amenaza real; dicha percepción suele venir acompañada de una sensación subjetiva de inseguridad, nerviosismo, angustia, irritabilidad, hipervigilancia, inquietud, preocupación, miedo, agobio, sobreestimación del grado de peligro, pánico, atención selectiva a lo amenazante, interpretación catastrofista de los sucesos, infravaloración de la capacidad de afrontamiento, disfunción de la capacidad de memoria y concentración, etc.

En definitiva, la ansiedad empieza a ser conceptualizada como una respuesta emocional que, a su vez, se divide en tres tipos de respuestas, las cuales incluyen aspectos cognitivos, fisiológicos y motores, debido a la posible influencia de estímulos tanto internos como externos al propio individuo; el tipo de estímulo que provoca la respuesta de ansiedad está determinado, en gran medida, por las características del individuo (Miguel-Tobal, 1990).

Considerando las emociones relacionadas en la adolescencia y en especial estas sensaciones que son importantes controlar para reaccionar de la mejor manera posible, es importante entender que todos los seres humanos son seres sociales, personas que tienen contacto con sus emociones al presentarse una situación vivencial en el día a día. En el siguiente tema se consideró tres dimensiones importantes en el desarrollo emocional del adolescente, dimensiones que son consideradas base de las diversas etapas de vida, en donde el adolescente desde pequeño comienza a regular emociones escogiendo las estrategias de regulación emocional dependiendo del contexto y forma en cómo se hayan presentado, es decir conforme a la experiencias de cada uno.

En resumen, las diversas emociones que se presentan podrían dar lugar a una escasa tolerancia a la frustración, dónde además de impedir el desarrollo de las habilidades de socialización de los jóvenes, frenan la adquisición de adecuadas formas de afrontar los problemas. Otro factor podrían ser los padres sobre-protectores, que evitan que los chicos asuman retos y responsabilidades, al no enseñarles a enfocar emociones como la ira, la frustración, la impulsividad y el resentimiento de manera constructiva, los padres ocasionan a niños y adolescentes fallas en su control emocional (escaso autocontrol), escasa tolerancia a la frustración y disminución de su capacidad para demorar la gratificación. Los niños y adolescentes con estas características son incapaces de auto-regular sus emociones: fácilmente pasan de la angustia a la ira o del miedo a la necesidad de venganza, sin que medie análisis previo, simplemente dan una respuesta emocional a la tensión originada por su incapacidad para tolerar que el mundo no sea como ellos lo esperaban. Estos chicos esperan que sus deseos se cumplan en el instante en que los externan, de tal manera que desatender las normas se convierte para ellos en una forma de llamar la atención de sus padres, de los que exigen la inmediata satisfacción de sus necesidades en vez de aprender a controlar estos impulsos y regular de mejor manera sus deseos llevados por una emoción (Muñoz 2004,citado en SSP 2010).

A continuación se presenta el contenido del instrumento que esta investigación propone para ayudar al adolescente en conjunto de un profesional a identificar sus estrategias de RE.

III INSTRUMENTO DE REGULACIÓN EMOCIONAL PARA ADOLESCENTES (IREA)

Los instrumentos de medición juegan un papel muy importante dentro del estudio de la Psicología. De las mediciones que estos aporten se tomará decisiones irrevocables a cerca de las observaciones obtenidas. Los instrumentos influyen de manera directa en el proceso de medición, ya que gracias a estas herramientas el investigador podrá aportar grandes hallazgos a la ciencia. A continuación se describe el contenido que aporta el instrumento de esta investigación.

El IREA está conformado por tres dimensiones (familiar, social e individual) y cuatro estrategias de regulación emocional (A) Angustia o *impulsividad* activa, (B) Angustia o impulsividad pasiva (*Rumiación*), (C) Afrontamiento: búsqueda de apoyo y (D) Evitación, distracción o minimización.) las cuales se definen a continuación:

Dimensiones relacionadas con las Estrategias de Regulación Emocional

Dimensión Familiar:

Es el contexto de desarrollo por excelencia durante los primeros años de vida de los seres humanos (Palacios 1999 citado en Muñoz 2005,). Los padres constituyen uno de los agentes de socialización de las estrategias de regulación emocional más importantes en la vida,

particularmente durante la primera infancia, a través de la relación que establecen con sus hijos. Mediante procesos de socialización los padres transfieren ya sea directa o indirectamente determinadas estrategias de socialización y enseñan a sus hijos información relevante acerca de la experiencia emocional y su expresión adaptativa en función del contexto social (Zeman, Cassano, Perry-Parrish y Stegall, 2006).

Dimensión Social:

Es el contexto en el que los individuos se desenvuelven constantemente, aquí las personas requieren regular emociones que son expresadas y experimentadas según las distintas situaciones que se les presentan, tanto que este hecho se ha llegado a considerar como un logro importante de la civilización, dado que de esta depende de los cambios sociales coordinados entre las personas (Gross y Thompson, 2007). Para Thompson (1994) como fenómeno psicológico, la RE ayuda a alistar las emociones en funcionamientos competentes y adaptativos para alcanzar metas más importantes. Además como un proceso de desarrollo, se cree que el crecimiento de la RE está asociado con el crecimiento de la competencia social, el bienestar emocional y el ajuste de la personalidad. (citado en Sánchez 2010). En la adolescencia las estrategias emocionales son un punto de apoyo, se trasladan de los padres a los compañeros y amigos, pero en momentos de crisis requieren el apoyo de los padres, aunque son ambivalentes respecto a confiar en ellos (Ortiz, 2001, citado en Abarca, 2003).

Dimensión Individual:

En esta dimensión se hace referencia al temperamento, el cual matiza la manera como los individuos responden y se enfrentan a los estímulos y situaciones del medio ambiente, así como las experiencias que tiene el individuo en la aparición temprana de rasgos de

personalidad (herencia), y otras sobre los aspectos emocionales de la conducta. Estos rasgos emocionales pueden aparecer tempranamente en el desarrollo, ser heredables, implicar un consumo de energía, tener funciones regulatorias, y contribuir al estilo de personalidad distintivo de los individuos. Tales rasgos individuales a través de diversas situaciones y a lo largo del tiempo, tienden a ser estables, por lo que se plantean que la variación de autorregulación emocional de los individuos esta mediada por sus características temperamentales. (Quiroga, 2008; González, Hidalgo, Carranza, Ato, 2000., citado en Méndez, 2012)

Hasta ahora se ha definido el concepto de las emociones, cómo se regulan, qué es la regulación emocional, las etapas del desarrollo dónde se presenta la RE, las emociones involucradas ante situaciones estresantes, la adolescencia relacionada con la RE y las dimensiones donde suele suscitarse la RE la mayor parte del tiempo en dichas situaciones estresantes que conllevan a utilizar estrategias para regular las emociones. En consiguiente es preciso definir las cuatro estrategias de RE consideradas para ser evaluadas a través de la aplicación del Instrumento de Regulación Emocional para Adolescentes (IREA). Estas estrategias de regulación emocional (ERG) resultan de suma importancia, puesto que al ser identificadas y dependiendo del contexto y situación en que se plantea, permitirían al profesional de la psicología a identificar qué tipo de estrategias utiliza el adolescente para resolver las situaciones estresantes y con ello ayudarlo a regular de manera más asertiva y objetiva sus emociones.

Estrategias de Regulación Emocional en la Adolescencia.

En 1997 Brenner y Salovey (citado en Abarca, 2003) distinguieron tres tipos de proceso de regulación relevantes para la calidad del funcionamiento social: 1) *regulación de la emoción*, 2) *regulación del contexto*, y 3) *regulación de la conducta iniciada por la emoción*. Existen estrategias que ayudan a esta regulación y se agrupan bajo diferentes criterios. Así, éstas pueden clasificarse en función de las dimensiones: externo-interno y social-solitario. Las estrategias externas implican cambiar la conducta del individuo o el ambiente, por ejemplo, hacer ejercicios físicos para reducir la tensión. *Las estrategias internas* conllevan la alteración de la propia vivencia emocional, como sería sustituir los *pensamientos negativos* por ideas positivas para minimizar la tristeza.

Por otro lado, las estrategias sociales involucran a otras personas, por ejemplo salir con amigos, mientras que las estrategias en solitario consideran la capacidad del individuo para gestionar sus emociones sin ayuda del otro.

Algunas estrategias regulatorias predominan cuando no se tiene el control sobre las emociones como lo son: la sustitución o distracción cognitiva, reestructurar o redefinir el contexto o los sentimientos negativos, búsqueda de información para entender la situación, evitación de los estímulos estresantes contextuales o personales, negación del contexto y los sentimientos y disociación de la situación (Saarni 1997, citado Abarca, 2003)

Evitación, distracción o minimización

Una de las estrategias conductuales que ayudan a modular los sentimientos negativos es la *distracción*, por ejemplo cambiar de actividad (Altschuser y Ruble, 1989 citado en Abarca, 2003). La distracción cognitiva, a diferencia de la conductual, implica redirigir internamente la atención pensando, recordando o imaginando situaciones que generen emociones positivas.

Otra estrategia cognitiva más compleja que comienza desde la etapa infantil es la “*reinterpretación de las situaciones*” y la “*redefinición de objetivos*”. Los adultos ayudan a los niños a reinterpretar las situaciones que generan emociones negativas, orientándoles hacia otras formas de ver la situación, como: explicarles cómo es que el actor de la película no ha muerto, sino que está dormido, o que la situación es ficticia, etc. La habilidad para redefinir los objetivos ayuda a ser más realistas en las expectativas y minimizar la frustración si éstas no se cumplen. Las estrategias cognitivas son aprendidas a través del modelado y promovidas por el avance en el desarrollo cognitivo.

La evitación cognitiva: a través del empleo de esta estrategia, se busca neutralizar los pensamientos valorados como negativos o perturbadores por medio de la distracción y la actividad. Se evita pensar en el problema propiciando otros pensamientos o realizando otras actividades en forma de distracción (Fernández-Abascal y Palmero, 1999) refieren esta estrategia dentro de tres utilizadas frente al estrés: desconexión mental, distanciamiento y negación.

El objetivo de esta estrategia es evitar las reacciones emocionales valoradas por el individuo como negativas por la carga emocional, por las consecuencias o por la creencia de una desaprobación social si se expresa. Algunos autores se refieren a esta estrategia como

Control emocional, refiriéndose a la movilización de recursos enfocados a regular y ocultar los propios sentimientos (Fernández-Abascal y Palmero, 1999).

Afrontamiento búsqueda de apoyo.

El afrontamiento es definido como los esfuerzos cognoscitivos y conductuales para manejar, reducir o tolerar una relación problemática entre el medio ambiente y la persona (Folkman y Lazarus, 1985). Algunos autores proponen que existen dos tipos de afrontamiento, el afrontamiento enfocado en la solución del problema y el afrontamiento dirigido a disminuir el estrés causado por una experiencia emocional negativa, siendo éste último el que coincide con lo que ahora se conoce como regulación de la emoción.

Aunque generalmente no hay una clasificación explícita de la regulación, los teóricos del afrontamiento también discuten sobre la regulación de la emoción y las conductas relacionadas con la emoción. De acuerdo con Lazarus y Folkman (1984), el *afrontamiento* es definido como un esfuerzo del cambio cognitivo y conductual para manejar las demandas específicas internas o externas que son apreciadas como exigentes o con fuentes excedentes en el individuo. Dos formas generales de afrontamiento han sido diferenciadas: las que están enfocadas en el problema (el esfuerzo de modificar la fuente del problema) y las enfocadas en la emoción (el esfuerzo de reducir la angustia emocional).

De esta forma, el afrontamiento incluye la modulación de la excitación emocional propia por medio de la alteración de la experiencia de la emoción (regulación emocional, por ejemplo, cambiando la atención a algún aspecto diferente de la situación, evitando la situación o involucrándose en una actividad distractora), así como cambiando aspectos de la situación cargada de emoción (por ejemplo presentar conductas instrumentales para calmar la emoción

producida por el problema). Los teóricos del temperamento y del afrontamiento discuten algunos modelos similares de regulación; sin embargo, las investigaciones del temperamento tienden a no estudiar el afrontamiento enfocado en el problema (incluyendo auto-regulación de las conductas (Derryberry y Rothbart, 1988).

Aunque los mecanismos de la atención están centrados en las concepciones de regulación tanto de temperamento como de afrontamiento, existe un trabajo empírico relativamente pequeño sobre la relación del control de la atención con la conducta social de rutina de los niños, incluyendo su conducta relativa al enojo.

En 1992 Rothbart y sus colegas descubrieron que la habilidad de *controlar la atención* está asociada con niveles relativamente bajos de emoción negativa en adultos (Derryberry y Rothbart, 1988) y niños (Rothbart, Ziaie y O'Boyle, 1992). Por otra parte, las estrategias de atención en ocasiones son útiles en el afrontamiento de los niños con el estrés y la frustración (Miller y Green, 1985). Ya que estos al querer evitar el suceso frustrante prefieren *evitar y enfocar su atención a otra actividad que no se relacione con estímulos estresantes*. A diferencia de otros niños, los cuales comúnmente reaccionan y dirigen su atención a la conducta que les provoca una emoción negativa y responden de una manera agresiva ya sea física o verbal.

A medida que los *niños* crecen mejoran sus habilidades de *afrontamiento* en situaciones estresantes, percibiéndose capaces de utilizar estrategias dirigidas cognitivamente. Los tipos de estrategias de afrontamiento frecuentemente utilizados por los niños y los *adolescentes* en situaciones sociales, en las que tienen cierto control son estrategias de resolución de

problemas, búsqueda de apoyo o bien culpar a los otros así como conductas agresivas (Esquivel, 2010).

Angustia o impulsividad activa

Otra manera de responder es a través de estrategias donde la *Reacción agresiva* resulta ser una estrategia comportamental en la que se expresa la ira y la hostilidad abiertamente como consecuencia de la frustración y la desesperación, reaccionando de manera agresiva hacia los demás, hacia sí mismo o hacia los objetos (Lazarus y Folkman (1984).

Angustia o impulsividad pasiva

Una variante de la impulsividad, es la rumiación; la cual versa sobre las formas de concentración e intensidad por parte del pensamiento del individuo que obliga en forma obsesiva a no desprenderse de la experiencia emocional (Gross y Thompson 2007), es decir, es un enojo interno que se refiere a la tendencia a suprimir o contener los sentimientos de enojo, guardar los pensamientos relacionados con la situación que lo provocó dicha emoción, ya que a pesar de sentir furia o molestia, no llegue a demostrarse. (Spielberger, Johnson, Russell, 1985, Sánchez, 2009)

Teniendo en cuenta la definición de los conceptos anteriores se retoma el objetivo principal del presente trabajo, el cual es obtener la validez y confiabilidad del IREA, por medio de métodos estadísticos que permitirán corroborar que el instrumento mide lo que pretende medir, obteniendo resultados confiables.

MÉTODO

Justificación y Planteamiento del problema

En las últimas décadas se han desarrollado instrumentos relacionados con el afrontamiento y el uso de estrategias de regulación emocional, como por ejemplo; la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (Adolescent Coping Scale por (ACS);Frydenberg y Lewis, 1997b, 1999) se constituyó como una alternativa para el estudio del afrontamiento en el adolescente. Otra fue la Escala para la Evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones, adaptado por Fernández-Berrocal, et al (2004) evalúa la inteligencia percibida (atención a las emociones, claridad y reparación emocional) Y de MacDermott, et al (2010).The Emotion Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA): A Psychometric Investigation, J PsychopatholBehav Assess (2010) diseñado para evaluar los procesos de regulación emocional incluyendo labilidad afectiva, intensidad, valencia, flexibilidad y poco manejo de la situación en niños y adolescentes.

Todos estos instrumentos que se utilizan para medir las estrategias de regulación emocional en adolescentes, lo hacen mediante cuestionarios, encuestas, entrevistas y pruebas estructuradas. Este tipo de instrumentos cuestiona a los muchachos acerca de cómo manejan las emociones que experimentan en situaciones de estrés o circunstancias que representan retos, sin embargo, resultan cansados y poco atractivos para los adolescentes ya que son un grupo etario que muchas veces se muestra apático y poco participativo para contestar cuestionarios extensos (Esquivel, 2010).

Conocer cuáles son las estrategias de RE que utilizan los adolescentes frente a situaciones que generan estrés o frustración, permite a los profesionales de la salud trabajar con programas preventivos y de intervención que se requiere en esta etapa del desarrollo. Por otro lado, también ayuda en el ámbito escolar, ya que los educadores podrán apoyar el desarrollo de estrategias más adaptativas para manejar la frustración y plantearse metas a largo plazo (Esquivel, 2013)

Por la necesidad de contar con alternativas para evaluar la regulación emocional en la adolescencia, se diseñó, el “**Instrumento de Regulación Emocional para Adolescentes**” (IREA), con un formato sencillo que utiliza imágenes cercanas a su realidad y estímulos con los que se identifican de manera espontánea e indicando las estrategias de RE que utilizan dependiendo de la situación estresante. Y por último se obtuvo la validez de contenido y confiabilidad del IREA, alcanzando el principal objetivo del presente estudio de investigación.

Pregunta de investigación:

¿Se podrá obtener la validez y confiabilidad del I IREA, permitiendo evaluar las estrategias de regulación emocional en adolescentes ante situaciones de estrés o frustración?

Tipo de estudio.

Estudio *Descriptivo*, ya que solo se realizó una aplicación a una muestra para describir las estrategias que los adolescentes utilizan para regular sus emociones en diferentes situaciones de manera individual, familiar y social.

Tipo de Diseño

Ex post facto. *No experimental*. Ya que las variables estaban determinadas y no se intervino ni se manipuló de ninguna forma (García 2009) debido a que las variables son inherente y no manipulables.

Transversal; una sola medición teniendo en cuenta que la aplicación del instrumento se realizó en una sola ocasión y los resultados se analizan con el objetivo de un resultado general para obtener la validez y confiabilidad de instrumento (García Cabrero 2009).

OBJETIVO.

General

Obtener la validez de contenido y la confiabilidad del Instrumento de Regulación Emocional para Adolescentes (IREA)

VARIABLES

Definición conceptual

Estrategia: Programa de acción para alcanzar una meta o realizar una tarea (APA 2009).

Estrategias de Regulación emocional: Capacidad de un individuo para modular una emoción o conjunto de emociones. Las estrategias de regulación emocional ayudan al

individuo a regular la intensidad de reactividad emocional frente a situaciones de frustración y estrés cotidiano (APA 2009).

Definición operacional

Estrategias de Regulación emocional. En el instrumento corresponden a las opciones utilizadas para responder a cada una de los reactivos. Cada opción pertenece a uno de los cuatro tipos de estrategia (**A**) Angustia o impulsividad activa, **B**) Angustia o impulsividad pasiva (*rumiación*), **C**) Afrontamiento: búsqueda de apoyo y **D**) Evitación, distracción o minimización.) Cada una se le asigna con A, B, C o D. Estas miden el instrumento, y a su vez estas estrategias están integradas dentro de tres dimensiones (Familiar, Social e Individual).

Las respuestas seleccionadas se agrupan por dimensión y a su vez se va mostrando el número de veces que seleccionan cada estrategia de regulación emocional, permitiendo al profesional identificar la estrategia emocional que utiliza el adolescente ante situaciones estresantes para el joven.

Y por último si se desea un resultado específico y detallado, se puede identificar no solo la estrategia de RE más utilizada por el adolescente, sino también la forma de en cómo reacciona en cada dimensión y dependiendo del contexto y situación estresante.

Variables asociadas con la regulación emocional en los adolescentes.

Estrategias (factores) a identificar en el IREA

Angustia o impulsividad activa- o Reacción agresiva estrategia comportamental en la que se expresa la ira y la hostilidad abiertamente como consecuencia de la frustración y el estrés, reaccionando de manera agresiva hacia los demás, hacia sí mismo o hacia los objetos (Lazarus y Folkman 1984).

Angustia o impulsividad pasiva (rumiación): versa sobre las formas de concentración e intensidad por parte del pensamiento del individuo que obliga, en forma obsesiva, a no desprenderse de la experiencia emocional. (Gross y Thompson 2007). Es decir, es un enojo interno en el cual se refiere a la tendencia a suprimir o contener los sentimientos de enojo, guardar los pensamientos relacionados con la situación que lo provocó dicha emoción ya que a pesar de sentir furia o molestia, no llegue a demostrarse. (Spielberger, Johnson, Russell, 1985, Sánchez, 2009)

Afrontamiento: búsqueda de apoyo: El “esfuerzo” cognitivo y conductual que debe realizar un individuo para manejar esas demandas externas (ambientales, estresores) o internas (estado emocional) centrándose en resolver el problema de manera lógica.). El afrontamiento incluye la modulación de la excitación emocional propia por medio de la alteración de la experiencia de la emoción (Lazarus y Folkman 1984).

Evitación, distracción o minimización; se busca neutralizar los pensamientos valorados como negativos o perturbadores, por medio de la distracción y la actividad. Se evita pensar en el problema propiciando otros pensamientos o realizando otras actividades en forma de distracción. (Fernández et al., 1999)

Población y muestra

Población

275 adolescentes de entre 12 a 15 años, estudiantes de una Secundaria pública de la Delegación Tlalpan, México D., F.

Censo

Se obtuvo una muestra *no probabilística intencional* en donde se aplicó el IREA en 275 estudiantes de secundaria, 138 mujeres (51%) y 137 hombres (49%) La edad de los participantes fluctuó entre los 12 y 15 años (M=13) quienes cursaban primero y segundo nivel de educación secundaria.

INSTRUMENTO Y PROCEDIMIENTO

Instrumento de Regulación Emocional para Adolescentes

“IREA”

El IREA es un instrumento creado por la doctora Fayne Esquivel (2012) con la colaboración del artista plástico Salvador Tinajero, quien elaboró las imágenes que conformaron el instrumento. El IREA se diseñó para su fácil y práctica aplicación teniendo como objetivo identificar las estrategias de regulación emocional que emplean los adolescentes en momentos de angustia, estrés o ansiedad dependiendo del contexto y ambiente social (dimensión) en el que encuentre.

El IREA se retomó para definir su diseño, hacer pruebas y ajustarlo para su aplicación. Posteriormente se obtuvo su validez y confiabilidad por medio de un proceso estadístico realizado en el presente trabajo de investigación.

El instrumento está basado por medio de ilustraciones que reflejan situaciones que generan en el adolescente un recuerdo del momento estresante, esto al identificarse con el personaje en la ilustración. Posterior a visualizar la imagen, elige una de las cuatro opciones que sugiere el IREA correspondientes a las estrategias de regulación emocional propuestas en el instrumento.

El instrumento consta de 14 reactivos con 4 respuestas en la que cada una ejemplifica una de las cuatro estrategias de RE, que son: **A)** Angustia o impulsividad activa, **B)** Angustia o impulsividad pasiva (*Rumiación*), **C)** Afrontamiento: búsqueda de apoyo y **D)** Evitación, distracción o minimización.

De los 14 reactivos 10 son para ambos sexos, otros dos para hombres (A1, A2) y dos más para mujeres (B1, B2). El instrumento está dividido en tres dimensiones; a) *Dimensión Individual* (reactivo 1 4,3), b) *Dimensión Social* (reactivo 6, 7,9, A1, A2 B1, B2) y c) *Dimensión Familiar* (reactivo 2, 5, 8,10). Como se muestra en la tabla 1.

Tabla n° 1 Dimensiones de RE relacionadas con los reactivos del IREA.

INSTRUMENTO DE REGULACIÓN EMOCIONAL PARA ADOLESCENTES

<u>DIMENSION</u>	<u>N°</u>	<u>DESCRIPCIÓN DE LA IMAGEN (REACTIVO)</u>	<u>ESTÍMULO RELACIONADO (TEXTO)</u>
INDIVI- DUAL	1	Un chico presencia una pelea en la cafetería.	Acción
	4	Maestro prepotente entrega examen reprobado	“Ya me imaginaba que no lograrías más que esto.”
FAMILIAR	3	Hermano derrama líquido en la mesa de trabajo.	“¡Huy! y ya casi acababas...”
	2	Mamá enojada por el desorden del cuarto.	“¡Mira nada más que desastre es este cuarto!”
	5	Papás discutiendo y los hijos escuchando.	Acción
	8	Mamá castiga a su hijo con la computadora.	“Nada de videojuegos hasta que mejoren tus calificaciones.”
	10	Papá enojado porque su hijo llega muy tarde.	“¿Qué horas son éstas de llegar? ¡No te vuelvo a dar permiso de salir tan tarde!”
SOCIAL	6	Compañeros de la escuela arruinan el trabajo de un chico	“¿Quieres un refresco ñoño?”
	7	Un equipo pierde el partido de fútbol, los otros se burlan.	“¡¡Ganamos, ganamos, y ustedes perdieron, jajaj que goliza les metimos!!
	9	Un chico pierde todo en un juego de naipes con sus amigos.	-Acción
	^{AI} H	Chicas se burlan de un chico en la calle.	-Acción
	^A 2H	Chicos se burlan de otro que se cayó de la patineta.	- ¿Ese fue tu “súper salto”?-¡Jajaja! saliste volando.
	^D 1M	Chicas critican a otra en la calle.	-¿No le dará pena salir con esos zapatos?-¡Tan viejos...y feos!!
	^{DZ} M	Hermana toma las cosas sin permiso.	-No te enojés, solo tome tu pantalón ¡ haa! y también me llevo tu bolsa nueva ¿va? Te la regreso luego...

PROCEDIMIENTO

Aplicación del IREA

Para obtener la validez concurrente, la primera versión se aplicó a un grupo clínico de 10 adolescentes en el Centro Servicios Psicológicos Dr. Guillermo Dávila, se identificaron los sesgos y concretan el instrumento que se empleó para esta investigación. Se diseñaron además los reactivos tipos Likert con cuatro opciones de respuesta, que acompañan las imágenes y las hojas de respuesta que representan las cuatro estrategias de regulación emocional.

La impresión del material para su aplicación fue apoyada gracias a una beca otorgada por el proyecto CONACYT 2249-22 “Regulación emocional, desarrollo moral y prevención de la violencia en niños y adolescentes“

Para la aplicación del IREA se solicitó la colaboración de una escuela secundaria pública en la delegación Tlalpan, por medio de un permiso para la institución y padres. Una vez otorgado el permiso se procedió a la aplicación del IREA a 275 alumnos de ambos sexos, divididos en grupos de aproximado 60 alumnos para un mejor control. Contando con el apoyo de dos psicólogos y profesores de la institución.

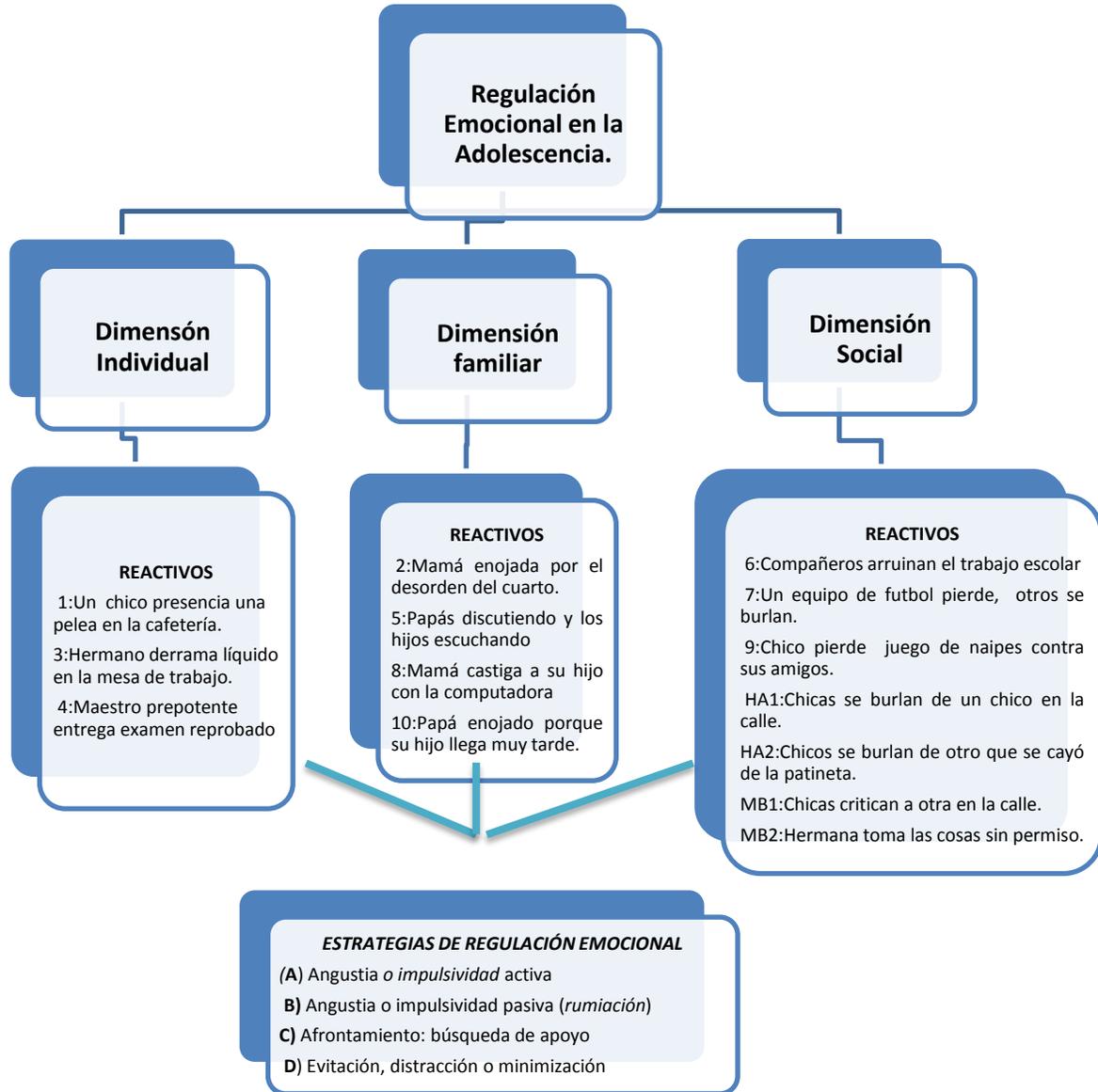
Se proporcionó a cada alumno una hoja de respuesta y se dio la instrucción de observar la ilustración presentada en la pantalla, demostrando situaciones estresantes por el cual el adolescente se pueda identificar. Durante la presentación se dio la instrucción de elegir una opción que determine la forma en la que responderían ante dicha situación presentada por medio de las imágenes. Durante la aplicación se aclaró dudas o cualquier tipo de dificultad

para evitar sesgos en su aplicación y resultados de la prueba. Por último se revisó el llenado correcto de cada hoja de respuesta.

Posterior a la aplicación, se capturo las respuestas para una base de datos y obtener así mediante el análisis estadístico Chi-cuadrada de Pearson la validez de contenido y confiabilidad del instrumento.

En la siguiente figura “A” se describe en la forma en cómo está estructurado el instrumento y la relación que tiene las dimensiones, los reactivos y las estrategias de regulación emocional, como se muestra a continuación.

Figura A Estructura interna: correlación dimensión - estrategia de RE del IREA



La figura “A” muestra la relación de factores (dimensiones) y reactivos del IREA, ejemplificando la proporción que se hizo para obtener la validez interna del instrumento.

Propiedades psicométricas del instrumento

Confiabilidad

Se utilizó la técnica estadística Ji-cuadrada de Pearson para obtener la estabilidad, consistencia y fiabilidad del instrumento.

Validez

Validez de Contenido: obtiene la relación entre el contenido de la prueba y comportamiento de los factores a identificar, es decir, permite agrupar las estrategias de RE con las dimensiones involucradas.

Resultados

A continuación se muestra los resultados obtenidos de la prueba estadística empleada.

En la gráfica I se observa la distribución de los participantes, teniendo para hombres el 49% (137) y para mujeres el 51% (138).

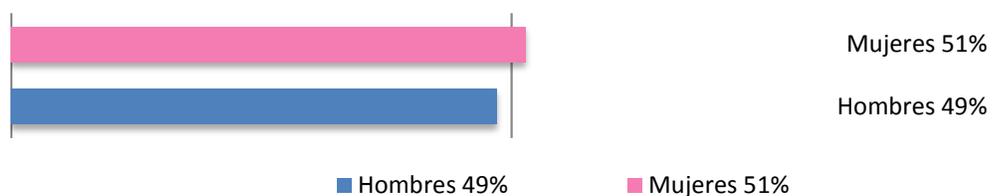


Gráfico I. Distribución de la muestra por sexo

A continuación se explica la técnica estadística para la evaluación general y específica del instrumento.

Validez y confiabilidad

Para obtener la validez y confiabilidad del IREA, se aplicó la técnica estadística X^2 Ji-Cuadrada de Pearson, para determinar la validez interna, consistencia y confiabilidad del instrumento, demostrando que existe una relación estadísticamente significativa, con un valor de $p=.05$ entre la dimensión del estímulo estresante y la estrategia de regulación emocional. Y se obtuvo una significancia estadística de .00, resultando así un instrumento válido y confiable para su aplicación.

A continuación se presenta tres tablas de contingencia donde se demuestran los resultados estadísticos entre los reactivos correspondientes a esta cada dimensión: la dimensión individual (tabla 2) dimensión familiar (tabla 3) y la dimensión social (tabla 4). Además de mostrar la significancia estadística de .00 como resultado de la prueba estadística X^2 Ji-Cuadrada. Con el objetivo de buscar la correspondencia entre el contenido de la prueba y el campo de interés. Mostrando a su vez la diferencia estadística entre ambos sexos.

Consecutivamente se exponen los resultados obtenidos de la aplicación del IREA entre Hombres y mujeres, teniendo en cuenta que el instrumento fue diseñado para ambos sexos, sin embargo, existen factores específicos para cada género (H1-H2 y B1-B2). Esto se explica en la tabla 5 y el Gráfico II.

Análisis estadístico

TABLA 2. Resultados de la estructura interna del análisis X² Ji-Cuadrada de Pearson

<u>DIMENSIÓN INDIVIDUAL</u>		Valor X ²	gl	Sig. Estadística
REACTIVO 1				
Un chico presencia una pelea en la cafetería	MUJERES	101.70	30	.000
	HOMBRES	73.76	24	.000
REACTIVO 3				
Hermano derrama líquido en la mesa de trabajo.	MUJERES	124.05	30	.000
	HOMBRES	97.25	24	.000
REACTIVO 4				
Maestro prepotente entrega examen reprobado	MUJERES	188.57	30	.000
	HOMBRES	184.29	24	.000

Tabla 3

DIMENSIÓN FAMILIAR

		Valor X ²	gl	Sig. Estadística
REACTIVO 2				
Mamá enojada por el desorden del cuarto	MUJERES	58.94	30	.001
	HOMBRES	128.11	24	.000
REACTIVO 5				
Papás discutiendo y los hijos escuchando.	MUJERES	120.96	27	.000
	HOMBRES	99.50	27	.000
REACTIVO 8				
Mamá castiga a su hijo con la computadora.	MUJERES	129.85	27	.000
	HOMBRES	210.31	27	.000
REACTIVO 10				
Papá enojado porque su hijo llega muy tarde.	MUJERES	118	21	.000
	HOMBRES	59.10	21	.000

Tabla 4

DIMENSIÓN SOCIAL

		Valor X²	gl	Sig. Estadística
REACTIVO 6				
Compañeros arruinan trabajo escolar.	MUJERES	126.82	27	.000
	HOMBRES	118.14	27	.000
REACTIVO 7				
Un equipo de futbol pierde, otros se burlan.	MUJERES	141.46	27	.000
	HOMBRES	123.36	27	.000
REACTIVO 9				
Chico pierde juego de naipes contra sus amigos.	MUJERES	141.94	21	.000
	HOMBRES	116.41	21	.000

REACTIVO HOMBRES

A1) Chicas se burlan de un chico en la calle.				
A2) Chicos se burlan de otro que se cayó de la patineta.	H 1	138.48	21	.000
	H 2	102.20	21	.000

REACTIVO MUJRES

B1) Chicas critican a otra en la calle.				
B2) Hermana toma las cosas sin permiso.	M 1	162.40	21	.000
	M 2	102.24	21	.000

En la **Tabla 2, 3 y 4** se muestra el análisis estadístico que se realizó por cada dimensión (individual, social y familiar) entre los reactivos y los factores asignados (A) Angustia o impulsividad activa, B) Angustia o impulsividad pasiva (rumiación), C) Afrontamiento: búsqueda de apoyo y D) Evitación, distracción o minimización.. Mostrando la correspondencia entre las dimensiones y los factores.

Es decir, se muestra la congruencia existente entre los factores, se comprueba la consistencia y se confirma que el instrumento mide lo que pretende medir, es decir su validez.

En los resultados de la aplicación del IREA se encontró una diferencia entre sexos, la mayoría de las mujeres (51% de la población) escogieron la estrategia (C) de Afrontamiento y búsqueda de apoyo y los hombres (49%) dependen del contexto y situación estresante para determinar la estrategia emocional que los permita regular sus emociones, como se muestra en la Tabla 5. También se muestra la diferencia entre hombres y mujeres, donde se puede observar que la mayoría de ambos sexo suele escoger la estrategia de Afrontamiento, aunque es mayor cantidad en mujeres, como se muestra en el Gráfico II.

Tabla 5

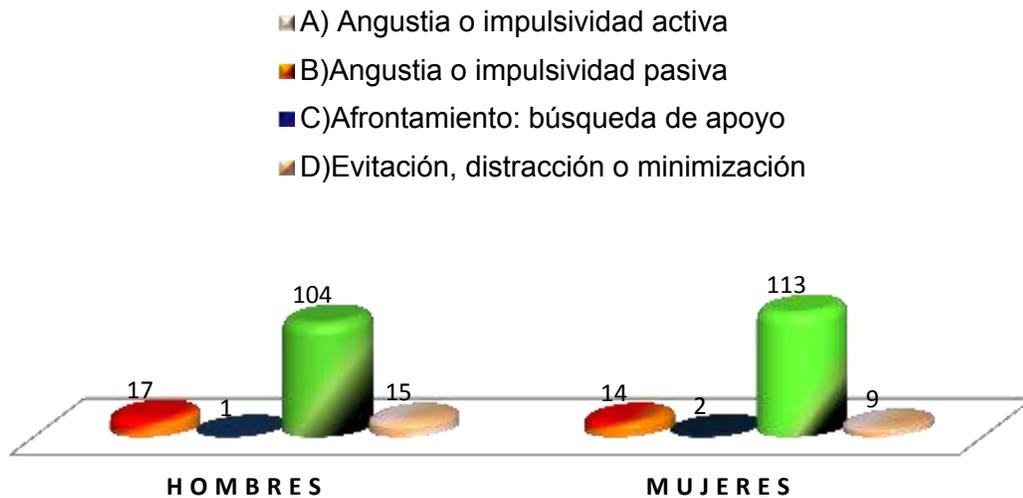
DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS

	A) Angustia o impulsividad activa	B)Angustia o impulsividad pasiva	C)Afrontamiento y búsqueda de apoyo	D)Evitación , distracción o minimización
HOMBRES	17	1	104	15
MUJERES	14	2	113	9
TOTAL	31	3	217	24

Tabla 5. Diferencias entre hombres y mujeres tomando en cuenta los resultados individuales y por sexo.

Grafico II

Distribución de factores seleccionados por sexo



Y por último como resultado general de la aplicación y calificación del IREA, se encontró que la mayoría de los 275 adolescentes tienden a escoger la estrategia (C) Afrontamiento y búsqueda de apoyo, también se muestran los resultados y diferencias por dimensión (individual, familiar y social), como se muestra en la siguiente Tabla 6. Y el gráfico III.

Tabla 6

CALIFICACIÓN DEL IREA						
ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL						
	FACTORES	A) Angustia o impulsividad ad activa	B)Angustia o impulsividad pasiva	C)Afronta miento y búsqueda de apoyo	D)Evitación, distracción o minimización	TOTAL
SEXO	HOMBRES	17	1	104	15	137
	MUJERES	14	2	113	9	138
					Total	275
DIMENSIONES	INDIVIDUAL	57	30	148	40	275
	FAMILIAR	12	30	206	27	275
	SOCIAL	45	17	180	33	275
	General	31	3	217	24	275
	IREA					

Tabla 6. Se muestra la diferencia entre sexos y dimensiones, así como la correlación entre las estrategias de regulación emocional.

Gráfico III

Distribución final de frecuencias del IREA.

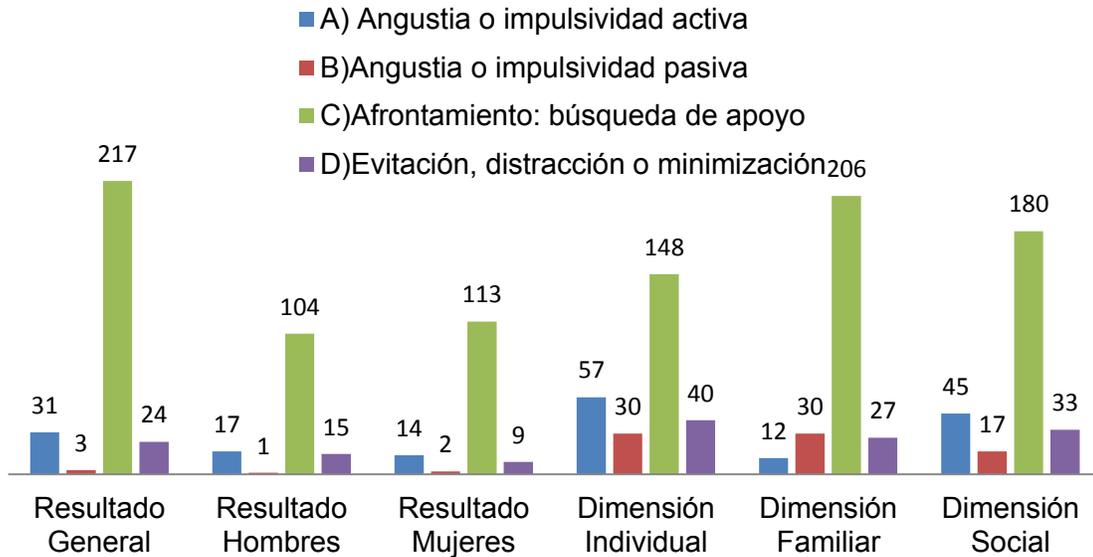


Gráfico III. Se presentan los resultados y las diferencias en la elección de estrategia de regulación emocional que tiene los adolescentes ante situaciones estresantes.

También se muestran los resultados de manera individual, encontrando que cada adolescente tiene una manera diferente de regular sus emociones, es decir, cada uno reacciona de forma diferente dependiendo del contexto y situación estresante en el que se encuentre y conforme a previas experiencias vividas, dependerá de la estrategia de Regulación Emocional seleccionada.

En manera de resumen, el Instrumento de Regulación Emocional para Adolescentes “IREA” es un instrumento estadísticamente válido, confiable y con una excelente consistencia interna para su aplicación con adolescentes. Además que los resultados de la aplicación

demuestran que el instrumento ayuda al profesional y al adolescente a identificar no solo la estrategia de regulación emocional más utilizada en situaciones de estrés o ansiedad, sino también, tiene el beneficio de identificar la dimensión en la que se pueden presentar mayor conflicto para controlar sus emociones. Y por último demuestra ser una gran herramienta para el profesional gracias a su fácil aplicación y el uso de gráficos que ilustran la situación emocional recurrente en esta etapa de vida que es la adolescencia.

Discusión y Conclusión

Discusión

Se ha comenzado a prestar mayor atención en el estudio de las emociones, específicamente en la capacidad de regulación emocional, sin embargo no ha sido evaluada en el ámbito del tratamiento psicoterapéutico mediante instrumentos estandarizados, a lo que se suma la escasa disponibilidad de instrumentos confiables y válidos para evaluar cómo los individuos regulan sus emociones (Zeman, et al 2006, citado en Mendoza 2010). Los conocimientos sobre la regulación emocional requieren ser no sólo una hipótesis, sino también obtener su comprobación mediante su estudio sistemático (Cole y Kaslow, 1988; citado en Mendoza 2010).

Para lograr obtener un estudio sistemático en el tema de las emociones la presente investigación tuvo el objetivo de obtener la validez y confiabilidad del Instrumento de Regulación Emocional para Adolescentes (IREA). Que se enfoca en identificar las estrategias emocionales que utilizan los adolescentes en circunstancias que les generen estrés o ansiedad.

La investigación teórica y empírica previa sugiere que el ser humano reacciona de una manera emocional, además de física, debido a que los individuos actúan ante estímulos que se presenta en diversos contextos, pero éstos últimos no determinan la respuesta. Las personas tienen que pasar por el complejo proceso de regular sus emociones, esto es, realizar cambios en la intensidad y duración de la respuesta antes de que las conductas observables sean expresadas (Gross yThompson, 2007).

El tipo de estrategias emocionales que se divide en tres tipos de respuestas: aspectos cognitivos, fisiológicos y motores, que se generan tanto por situaciones externas como internas. Los estímulos que provocan respuestas de ansiedad están determinados, en gran medida, por las características del individuo (Miguel-Tobal, 1990). Es decir, dependiendo de la intensidad y situación será igual a la conducta y forma de reacción emocional que se presenta y está a su vez designa la estrategia de regulación emocional más conveniente para el individuo en ese momento. Esto se pudo confirmar en el análisis de frecuencia que se realizó, identificando que la mayoría de los adolescentes dependen del contexto y situación que se les presente para reaccionar y determinar la estrategia de regulación emocional para “afrentar” o “manejar” de alguna manera la reacción emocional por la que estén pasando ya sea; Afrontando, Evitando y/o reaccionando en una manera de angustia activa (golpes, gritos, etc) o de una forma de Rumiación, obligando al individuo a no desprenderse del pensamiento y no verbalizar sus emociones.

Es por eso que para identificar las estrategias de regulación emocional, se elaboró el IREA, se realizó la técnica estadística X^2 Ji-Cuadrada de Pearson, para determinar la validez interna y la confiabilidad del instrumento, demostrando que existe una relación estadísticamente significativa con un valor de $p=.00$ Realizando así una correlación de los ítems, es decir, entre la dimensión del estímulo estresante y la estrategia de regulación emocional propuestas en la investigación. Obteniendo una consistencia interna del contenido y demostrando así en una forma científica que el IREA es un instrumento confiable y válido, cumpliendo el objetivo principal.

Durante la aplicación y captura del IREA, también se observó que la estrategia de regulación emocional más utilizada fue la de “Afrontamiento y búsqueda de apoyo, de un

censo del 100% (275 alumnos) el 78.90 % (217 alumnos) la mayoría tiende a buscar la mejor manera de resolver un conflicto y regular sus emociones. De acuerdo con Lazarus y Folkman (1984), el afrontamiento es definido como un esfuerzo del cambio cognitivo y conductual para manejar las demandas específicas internas o externas que son apreciadas como exigentes o con fuentes excedentes en el individuo. Demostrando que en la adolescencia hay una mejora en la regulación emocional utilizada por los jóvenes gracias al desarrollo de distintas habilidades cognitivas. Cole y Maslow (1988) destacan que las nuevas herramientas cognitivas desarrolladas en esta etapa posibilitan una mayor abstracción y flexibilidad de pensamiento, distinguiéndose una autoconciencia elevada y un razonamiento abstracto respecto de la existencia de uno mismo y su significado.

Estos resultados permiten al profesional identificar mediante las imágenes del IREA, las estrategias que los adolescentes emplean en sus intentos de manejar las emociones asociadas con el estímulo estresante, supone reducir, controlar o cambiar la emoción cuando no se puede modificar el problema, es un afrontamiento dirigido a regular la respuesta emocional ante el problema (Garnefski y Kraaij; Nava, Ollua, Vega y Soria, 2010).

En resumen, los resultados puntualizan la importancia de la regulación emocional y en especial en diversas etapas de desarrollo del ser humano. Apoyados en la teoría de varios investigadores que consideran la regulación emocional como una de las tareas más importantes a estudiar, pues emplea el manejo de las emociones, la cognición emocional, el cambio de atención y el manejo de las respuestas psicológicas; la regulación emocional también se relaciona con el rol que tienen las influencias externas, como son los padres y otros individuos que ayudan a modular las emociones (Dodge y Garber, 1991).

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, vemos la importancia que tiene estudiar las emociones, el manejo de estas y principalmente en la adolescencia, ya que es una etapa del desarrollo donde suelen presentar un periodo emocional muy intenso y con alteraciones frecuentes en el estado de ánimo. En esta etapa las estrategias de punto de apoyo se trasladan de los padres (dimensión familiar) a los compañeros y amigos (dimensión social), pero en momentos de crisis utilizan el apoyo de los padres, aunque son ambivalentes respecto a confiar en ellos ya que se encuentran en una búsqueda de identidad (dimensión Individual) (Ortiz, 2001, citado en Abarca, 2003).

A manera de resumen se podría decir que el uso de nuevos instrumentos como lo es el IREA apoya el estudio de las emociones y su regulación en adolescentes, además cumplir el objetivo principal de la investigación, ya que es un instrumento válido y confiable para su aplicación en el trabajo con adolescentes.

Esta población fue seleccionada como parte principal del estudio ya que es una etapa trascendental en el desarrollo del ser humano. Los adolescentes utilizan herramientas cognitivas de una manera incorrecta, son radicales, y utilizan sus recursos cognitivos para negar o disfrazar sus emociones con la necesidad de mantener un buen autoconcepto personal. (Esquivel 2010)

Concluyendo así que los adolescentes tienen una mayor capacidad para manejar sus emociones si se les apoya en el manejo, control y regulación de estas, a futuro serán más capaces de afrontar hechos adversos y estresantes en su vida cotidiana, facilitando un mejor ajuste psicológico y teniendo así un menor riesgo de actividades de riesgo. (Ruiz Aranda, Fernández -Berrocal, Cabello y Extremera, 2006).

El trabajo de investigación se apoyó en autores que apuntan que los adolescentes con un mayor repertorio de competencias afectivas basadas en la comprensión, manejo y regulación de sus propias emociones no necesitan de reguladores externos (tabaco, alcohol y drogas ilegales) para regular los estados de ánimo negativos provocados por la variedad de eventos estresantes y acontecimientos conflictivos a los que se exponen en la adolescencia (Ruiz Aranda, Fernández -Berrocal, Cabello y Extremera, 2006).

Conclusiones

En este trabajo se pone de manifiesto la importancia de contar con instrumentos que valoren la capacidad de los adolescentes para regular sus emociones de enojo, ya que a partir de este conocimiento es posible trabajar sobre estrategias de regulación emocional eficaces sobre todo para manejar situaciones frustrantes como una parte crucial para su desarrollo personal y el logro de una personalidad estructurada.

Resulta interesante la manera diferente en que regulan sus emociones las mujeres a comparación de los hombres. Pensando en que los procesos de maduración son más tempranos en las mujeres que en los hombres en diversas edades y por lo regular en la adolescencia, esto tiene como resultado el cambio y adaptación en el ambiente, sus emociones, su físico, toma de decisión y la forma en cómo se autorregulan.

Por otra parte, después de validar el instrumento, al calificar el instrumento de manera individual, se observó que cada adolescente tiende a reaccionar con diferentes estrategias de regulación emocional según la situación y el contexto. Algunos pueden afrontar mejor

situaciones sociales que familiares o viceversa. Por lo que se sugiere aplicar el instrumento a una mayor población con el fin de realizar un análisis de correspondencia, ya que este confirmará la validez interna del instrumento y quizás obtener la estandarización del mismo.

También resulta relevante el uso de ilustraciones en la aplicación del Instrumento (IREA) las cuales ayudaron a ejemplificar de manera gráfica, fácil y atractiva las diversas situaciones que podrían generar estrés y/o ansiedad. Estas ilustraciones generaron gran inquietud y atractivo en los adolescentes, ya que se identificaban de manera transferencial con el dibujo en cuestión. Teniendo así como resultado un instrumento interesante y llamativo para la fácil aplicación en el trabajo con adolescentes.

Concluyendo, el IREA es un excelente instrumento válido y confiable de fácil aplicación para trabajar con adolescentes. Con este trabajo se espera aportar de manera en algo al estudio de la regulación emocional en adolescentes que ayude a orientar a los jóvenes hacer un mejor uso de sus recursos.

ALCANCES Y LIMITACIONES

Alcances

Los primeros alcances que se consideran en la investigación son:

El trabajo con adolescentes fue exitoso y la participación de los jóvenes, fue con una excelente actitud y agrado hacia la prueba, ya que se mostraron interesados y atentos a instrumento que resulto ser muy atractivo para ellos.

Gracias a esta excelente actitud se logró obtener sin sesgos la validez y confiabilidad de un instrumento que funge como herramienta facilitadora en la evaluación de intervención psicológica con adolescentes

El IREA no sólo es un instrumento escrito y aplicado, sino también por sus imágenes, se podría recomendar en su uso como prueba proyectiva, ya que al ser aplicado, para el adolescente es atractivo y capta su atención remontándolo a recuerdos dependiendo al tipo de experiencia relacionada con la imagen que se le presenta y transportando el transmitir un sentimiento, emociones, recuerdos que se proyecta al momento y situación experimentada. Esto resulta de suma importancia para el profesional, ya que puede observar el lenguaje no verbal, la forma de reaccionar ante la imagen, la manera en cómo resolvió la problemática o la solucionaría y la estrategia emocional utilizada.

De igual manera, el IREA, también se propone en el uso educativo como herramienta para Orientación y consejería, resultara útil para comprender mejor al adolescente, ya que

muchas veces la toma de decisiones en esta edad está muy involucrada con el manejo de las emociones.

Como nota importante dentro de los alcances, es que para ser aplicado y calificado es necesario que sea un profesional de la salud, que sea previamente capacitado para el uso y aplicación del instrumento, ya que se requiere sensibilización, conocimientos previos sobre las estrategias de regulación emocional, conocimientos previos sobre emociones, desarrollo, y claro el historial clínico del adolescente para su mejor comprensión del objetivo que tiene el instrumento.

Y por último teniendo en cuenta la experiencia en la redacción, aplicación y calificación del IREA, la forma en cómo está elaborado para su aplicación, permite obtener la atención completa del adolescente, es un instrumento atractivo para el joven, logra las respuestas profundas y ayuda a comprender la forma en el cómo se regulan las emociones.

Y lo más relevante en los alcances es que se puede trabajar de diferente forma con las mujeres y los hombres, ya que suelen regular sus emociones de manera diferente y también depende mucho de su temperamento y la forma en cómo reaccionan ante determinada situación de estrés, además de su nivel de maduración.

En resumen, el IREA promete ser un instrumento atractivo, de fácil aplicación y que rescata información valiosa tanto para el profesional como para el adolescente, identificando el uso de estrategias de regulación emocional en la adolescencia, problemas en el manejo emocional, ya sea con el entorno familiar, social o individual. Y con esta información el profesional pueda orientar y apoyar al adolescente a manejar y regular de una manera más asertiva sus emociones y el uso de las estrategias emocionales.

Limitaciones

La primera limitación que se encontró fue identificar si era un instrumento para el uso de escalas o para ser una prueba proyectiva, ya que se presta para ambos casos.

Otra limitación fue que algunos alumnos se mostraron un poco hostiles, como predispuesto al iniciar el cuestionario, no se sabe si es porque pensaban que era como un examen o ser juzgados. Aunque al final se tuvo una buena respuesta.

Y por último se debe considerar la aplicación del instrumento a una mayor población para el respaldo estadístico y corroboración de la validación y confiabilidad del IREA. Ya que la aplicación en escuelas secundarias para proyectos de investigación la mayoría de veces no son de acceso fácil, se debe enviar peticiones para permisos, hablar con los encargados de la institución, negociar el tiempo de clases, preparar a los alumnos para la aplicación del instrumento y el apoyo del personal para el manejo de grupo.

REFERENCIAS

- Abarca, M. (2003) La educación emocional en la educación primaria, currículo y práctica. Universidad de Barcelona. Tesis Doctoral
- Aberasturi, A. (2000). La Adolescencia Normal. Un enfoque psicoanalítico. Buenos Aires: Paidós.
- Aguilar, E. (2007). Asertividad: cómo ser tú mismo sin culpas. México: Pax.
- Aguilar, E. A. (2005). Conociéndome y conociendo mis emociones puedo enfrentar un proceso de duelo. Tesis no publicada de la Facultad de estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F.
- Altschuser, J. L. & Ruble, D.N.(1989) Develomental changes in children's awareness of strategies for coping whith uncontrollable stress. *Child Development*, 60, 1337-1949
- APA (2010) APA Diccionario conciso de Psicología. México. Manual Moderno.
- Ato, L., González, S., & Carranza, C. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología*, 20, 69-79.
- Averill, J. R. (1980). A constructivist view of emotion. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Theories of emotion* (pp. 305-340). New York: Academic Press. Recuperado de http://www.revistarecreate.net/IMG/pdf/R13.V.James_R._Averill._EMOTIONS_AND_CREATIVITY.pdf

- Barón. R. (1977). Human aggression. New York: plenum
- Barocio, R. (2008). Disciplina con amor para adolescentes. México: Pax.
- Baron, R. M & Kenny, D. A. (1986) The moderator mediator variable distinction in social psychological research: conceptual
- Bar-On, R y Parker, J. D. A 2000 Escala de evaluación de tolerancia
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis. Examination and reformulation. Psychological bulletin, 105, 59, 73
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa (RIE), 21, 1, 7-43
- Bisquerra, R. (2006). Educación emocional y bienestar. 5º edición. Grupo praxis.*
- Bilodeau, L. (1998). El libro de trabajo del enojo. México: Panorama Editorial.
- Bowlby, J. (2000). El apego y la pérdida-. Barcelona: Paidós.
- Bonano, G.A. (2001). Emotion self-regulation. En T.J. Mayne y G.A. Bonano (Eds.), Emotions, Current sigues and future directions. New Cork: The Guildford Press.
- Cahill, L., Prins, B., Weber, M., & McGaugh, J. L. (1994). Beta-adrenergic activation and memory for emotional events. Nature, 371(6499), 702–704. Recuperado de http://artshim.com/2005_Anderson-Shim-AJP.pdf

Campos, M., Iraurgi, J., Páez D. & Velasco, C. (2004); Afrontamiento y regulación emocional de hechos estresantes un meta-análisis de 13 estudios. *Boletín de psicología*, 82, 22-44.

Campos, J.J. , Barrett, K. C . , Lamb, M. E., Goldsmith, H. H., & Stenberg, C. (1983). Socio emotion al d evelo pm ent. In M . H a ith & J.J. Ca mp os (Ed s.), *Handbook of child psychology* (Vo l. 2, p p. 783±915). N ew York : Wiley

Cole, P.& Kaslow, N. (1988) Interactional and cognitive strategies for affect regulation: Developmental perspective on childhood depression. En L. Alloy (Ed.), *Cognitive processes in depression* (pp. 310-343). New York: The Guilford Press.

Cole, P. M., Michel, M. K., O' Donnett o ll Teti, L. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3, Serial No. 240). Lynne m. kostiuk and Gregory t. Fouts, *Understanding of Emoción and Emotion Regulation in Adolescent Females with Conduc problems: A Qualitative Analysis*, vol 7 Number 1 MARCH 2002 *The Qualitative Report*, Volume 7, Number 1 March, recuperado en <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR7-1/kostiuk.html>)

Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child develop mental research. *Child Development*, 75, 317–333.

Cholíz Mariano. (2005) Psicología de la emoción: el proceso emocional. www.uv.es/=choliz recuperado en <http://www.uv.es/=choliz/Proceso%20emocional.pdf> recuperado el 10 de mayo del 2014

Clore, G.C. (1994). Why emotions are felt. In P. Ekman & R. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (p. 103-111). Oxford, U.K.: Oxford University Press.

Damasio, A.R. (1999). *The feeling of the happens. Body and emotion in the making of consciousness*. Nueva York: Harcourt.

Derryberry D, Rothbart MK. (1988). Arousal, affect, and attention as components of temperament. *J. Pers. Soc. Psychol.* 55:958–66. Artículo: Emotion, regulation, and moral development de Nancy Eisenber 2000

Dirección General de Prevención del Delito y Participación ciudadana. Factores Familiares que inciden en la Conducta Disruptiva y Violenta de Niños, Adolescentes y Jóvenes, Julio 2010. Pag 19. Recuperado de <http://www.ssp.gob.mx/portalWebApp/ShowBinary?nodeId=%2FBEA+Repository%2F1214167%2F%2Farchivo>

Dollard, L., Doob, L.W., Miller, N. E., Mowrer, H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University. ROXANA 2009

Dominguez G. L. (2008) La adolescencia y la juventud como etapas de desarrollo de la personalidad, Universidad de la Habana, Cuba, Boletín Electrónico de Investigación de

la Asociación Oaxaqueña de Psicología Vol. 4. Número 1. 2008. pág. 69-76
recuperado en http://www.conductitlan.net/50_adolescencia_y_juventud.pdf

Eisenberg, N., Fabes, R. A. y Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social, emotional and personality development* (pp. 646-718).

Ekman, P., Friesen, W. V., & Ellsworth, P. C. (1972). . *Emotion in the human face: Guidelines for research and an integration of findings*. New York: Pergamon

Esquivel A. F. (2010). *Desarrollo emocional y Psicopatología infantil. Psicoterapia infantil con juego. Casos clínicos*. México: El manual moderno

Esquivel. A.F.(2012) Instrumento de Regulación Emocional para adolescentes. Instrumento en proceso de validación. Elaborado como producto del proyecto de CONACYT

Escamilla, M., Rodríguez, I. y González, G. (2009). El estrés como amenaza y como reto: un análisis de su relación. *Ciencia y Trabajo*, 32, 96-101.

Escala de Formas de Afrontamiento – Regulación Emocional para episodios que causan enojo, tristeza y alegría. Origen de Larsen y Prizmic, 2004; Adaptada y ampliada por Martínez, Páez y Campos, (2008)

Evans, S. y Suib, S. (2001) *Que la gota no desborde el vaso. Manual para la resolución de conflictos*. España: Mondadori.

Extremera, N.- Fernandez- Berrocal (2004): Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36,209-228

- Extremera, N.- Fernandez- Berrocal P (2002b): Adaptación al castellano de Mayer- Salovey- Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Toronto: Multi. Health Systems. Inc
- Extremera, Berrocal,P. Ramos, N. Extremera, N. (2001): Inteligencia Emocional, su presión crónica del pensamiento y ajustes psicológico. Boletín de Psicología, 70-79
- Fernandez Barrocal, Pextremera, N. y Ramos, N. 2004 Escala de evaluación de la expresión
- Fernandez, Abascal & Palmero F. (1999). Emociones y salud. Barcelona: Ariel Psicología.
- Fernandez, Abascal, E.G. (1997). Estilos y Estrategias de Afrontamiento. En E.G Fernández- Abascal, F. palmero, M, Chóliz y F. Martínez (Eds), Cuadernillo de Prácticas de Motivación Y Emoción. Madrid. Pirámide.
- Garnefski N. y Kraaij V. (2010). Regulación cognoscitiva de la emoción: el estado del arte. En R. Sánchez Aragón (Comp.) Regulación Emocional: Una Travesía de la Cultura al Desarrollo de las Relaciones Personales (pp.1-34). México, D.F. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Garnefski, N., van den Kommer, T., Kraaij, V., Teerds, J., Legerstee, J., & Onstein, E. (2002a). The relationship between cognitive emotion regulation strategies and emotional problems. *European Journal of Personality*, 16, 403–420.
- García-Cabrero, B. (Coord.) (2009). Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales: Un enfoque de enseñanza basado en proyectos. México: Manual Moderno/ Facultad de Psicología, UNAM.

Garber, J.& Dodge, K. (1991).Domains of emotion regulation. En J. Garber & K. Dodge (Eds.), The development of emotion regulation and dysregulation (pp. 3-11). New York: Cambridge University Press.

Goleman, D. (1998). Inteligencia emocional. México: Javier Vergara Editor.

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. New York, NY: Bantam Books, Inc

Goleman, D. (1996). Inteligencia Emocional. Barcelona: kairós..

González S., Hidalgo M., Carranza C. y Ato G (2000) Elaboración de una adaptación a Población Española del Cuestionario Infant Behavior Questionnaire para la

Gross, J.& Muñoz,R. (1995).Emotion regulation and mental health. Clinical Psychology: Science and Practice, 2 (2), 151-164

Gross, J.J. (1998a). Antecedent- and response-focused emotion regulation : Divergent consequences for experience, expression , and physiology. Journal of Personality and Social Psychology, 74, 224±237.

Gross J. J. (1999) Emotion Regulation: Past, Present, future. Cognition and emotion, Stanford University, California USA. Recuperado de <http://spl.stanford.edu/pdfs/1999%20Cognition%20and%20Emotion%20-%20Emo.%20Reg.%20Past,%20Pres.,%20Future%20.pdf>

Gross, J.J.& Thompson, R.A.. (2007).Emotion Regulation: conceptual Foundations. En J.J Gross (Ed).Handbook of emotion Regulation (pp.3-26). New York: The Guilford press.

Gross & John, 2003, adaptado por F. Martínez, 2007) Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ)

Greenberg, L. y Paivio, S. (2000). Trabajar con las emociones en psicoterapia. España: Paidós.

Hernández, A., S., V. & Gutiérrez, L. M. (2012) Estilos de afrontamiento ante eventos estresantes en la infancia. *Acta de Investigación Psicológica*, 2(2), 687-698.

INEGI (2007). Encuesta Nacional de Violencia durante el Noviazgo (ENVIN).

Kopp, C. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25 (3), 343-354.

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

Lazarus, R.S., y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

Lazarus, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw Hill.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1986): *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Lazarus, R.S. (1990). Theory-based stress-measurement. *Psychological Inquiry*, 1, 3-13

Lange, S. (2001). *El Libro de las Emociones. Siento, Luego Existo*. España: EDAF.

Lazarus, R. S. (2000). *Pasión y razón: la comprensión de nuestras emociones*. Barcelona: Paidós Iberica

LeDoux, J. E. (1989). Cognitive-emotional interaction in the brain. *Cognition and Emotion*

LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.

Leibovich, N. B., Shmidt, V.L & Gol, S (2001). El inventario de expresión de enojo-rasgo (STAXI) y su uso en diferentes poblaciones. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y evaluación psicológica*, 11(1), 55-73

López A., Herrera L. y Fernández M. (2011) Manejo asertivo del enojo en adolescentes a través de un taller vivencial Recuperado de http://www.revistauaricha.org/Articulos/uaricha_0817_049-061.pdf

MacDermott, S., Gullone, E, sabura, A., Neville J., King y Bruce Tonge 2010

Martínez-Sánchez, F., Fernández-Abascal, E. & Palmero, F. (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. México: McGraw Hill Interamericana.

Martínez, E., Piqueras J. A., Cándido J. Inglés (2011) *Relaciones entre Inteligencia Emocional y Estrategias de Afrontamiento ante el Estrés*. Clínica Neuropsicológica Mayor, Alcantarilla (Murcia) 2 Departamento de Psicología de la Salud, Universidad Miguel Hernández, Elche (Alicante) España. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero37/article6/article6.pdf>

- Martín, M., Jiménez, M. & Fernández-Abascal, E(1997). Estudio sobre la escala de estilos y estrategias de afrontamiento. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3 (4). Recuperado en <http://reme.uji.es/remesp.html>
- Mayer y Salovey (1993).Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.Miller y Green, 1985
- Méndez, V. V. (2012) Adaptado del cuestionario de conducta infantil temprana (ECBQ) del temperamento en una muestra de infantes mexicanos. Tesis de licenciatura, UNAM, Facultad de psicología, México
- Mendoza Z. M (2010) Validación de las escalas de manejo emocional de tristeza, enojo y preocupación en niños de 9 a 11 años. Tesis de licenciatura. Universidad de Chile Facultad de Ciencias Sociales Departamento de Psicología, Santiago Chile. Revisada el Enero 2013
- Medida del Temperamento en la Infancia. *Psicothema*12 (4), pp. 513-519. Universidad de Murcia. España.
- Miller, S. M. & Green, M. L. (1985). Coping with stress and frustration: Origins, nature and development. En M. Lewis & C.
- Muñoz, M. (2005). Los sentimientos en psicoterapia. México: Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt.

Muñoz, S.A (2005) La familia como contexto de desarrollo infantil, dimensiones de análisis para la intervención educativa y social. Recuperado en <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/505/b1518923.pdf?sequence=1>

Leibovich, N. B., Shmidt, V. I, & Gol, S. 2001).El inventario de expresión de enojo estado-rasgo (STAXI) y su uso en diferentes poblaciones. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación psicológica, 11 (1), 55-73. Roxana 2009

Oatley, K. & Johnson -Laird, P.N . (1987). Towards a cognitive theory of emotions. Cognition and Emotion, 1, 29-50. Ortiz, 2001

Palacios, J. (1999a): La familia como contexto de desarrollo humano. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Quiroga, M. P (2008). El temperamento Infantil ¿Una dimensión a tener en cuenta? Papeles Salamantinos de la Educación No. 11. España, Facultad C.C. de la Educación. Universidad Pontificia de Salamanca. (CHECAR EN APA).

Rendón, M.I. (2007). Regulación emocional y competencia

Reeve, J. (2010). Motivación y emoción. México: McGraw-Hill

Reidl, L. M. (2005). Celos y envidia: emociones humanas. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Renata Franco, B. E. y Sánchez Aragón, R. (2010). Favoreciendo el adecuado manejo emocional de los celos: Una aproximación integral. En R. Sánchez Aragón (Comp.)

Regulación Emocional: Una Travesía de la Cultura al Desarrollo de las Relaciones Personales (pp.284-315). México, D.F. Universidad Nacional Autónoma de México.

Richaud de Minzi, M. C. (2005). Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(1), 47-58.

Rotbart, M. K (1989). Temperament and development In G. Kohnstamm, J. Bates , & M. K. Rothbart, (Eds) *Temperament in Childhood*

Rothbart, M.K. y Hwang, J. (2005). Temperament. En A.J. Elliot y C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence & motivation* (pp. 167-184). Nueva York: Guilford Press

Olivar, R. (1999). Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes prosociales en la escuela Bs. As.: Edit. Ciudad Nueva.

Rothbart, M. K., Ziaie, H., & O'Boyle, C.G. (1992). Self-regulation and emotion in infancy. In N. Eisenberg & R. A. Fabes (Eds.), *Emotion and its regulation in early development* (pp. 7-23). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Rothbart & Sheese, (2007). Temperament and Emotional Regulation. In J.J. Gross. (Ed). *Hand Book of Emotional Regulation* (pp. 331-350). New York: Gilford Press.

Rogers, C. (2004). *El proceso de convertirse en persona*. México: Paidós.

Rosenzweig, S., and Adelman, S. (1977). Construct validity of the Rosenzweig Picture-Frustration Study. *J. Pers. Assess.* 41: 578–588.

- Rodriguez, Lucas marcelo, Lucian, Gabriela Carolina; Moreno, José Eduardo (2009) Autorregulación Emocional y Actitudes ante situaciones de agravio. Revista de Psicología. Vol 5. N°10. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/autorregulacion-emocional-actitudes.pdf>
- Ruiz Aranda, D., Fernández Berrocal, P., Cabello, R. y Extremera, N. 2006). Inteligencia emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Ansiedad y estrés*, 12 (2-3), 223-230.
- Salama, H. (2006). TPG (Test psicodiagnóstico Gestalt) El ciclo de la experiencia. México: Alfa Omega.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self regulation in childhood. En P. Salovey y D. J. Sluyter, (1997), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 35-6). Nueva York: Basic Books.
- Saarni (Eds.), *The socialization of emotions* (pp. 263-314). New York: Plenum.
- Sánchez-Aragón, R. (2008). Regulación Emocional y salud mental en las relaciones románticas. Informe de Actividades del proyecto PAPIIT 2008
- Sánchez Aragón, R. y Díaz-Loving, R. (2009). Identificación de las estrategias de regulación emocional para la frustración y el enojo mediante una medida psicométrica. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 1(1), 54-69.

Sánchez Aragón, R. & Sánchez Ruíz, A. L. (2009). Correlatos cognoscitivos, afectivos y conductuales de la tristeza, el enojo y el miedo. Revista Costarricense de Psicología. En proceso de evaluación. ROXANA

Sánchez A y Díaz- L. (2009) Identificación de las estrategias de regulación emocional para la frustración y el enojo mediante una medida psicométrica. Revista Mexicana de Investigación en Psicología. 1, 56- 71. Vol 1

Sánchez Aragón, R. (2010) Propuesta y evaluación de un modelo de regulación para emociones básicas: El caso del enojo. En R. Sánchez Aragón (Comp.) Regulación Emocional: Una Travesía de la Cultura al Desarrollo de las Relaciones Personales (pp.250-283). México, D.F. Universidad Nacional Autónoma de México.

Sánchez Aragón Rozzana, Cruz Martínez Luz M. Carrasco Chávez Edith .SF. Revista electrónica de motivación y emoción. VolXI número 31. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero31/article4/texto.html>
http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2010/cs-mendoza_m/pdfAmont/cs-mendoza_m.pdf

Sánchez-Queija, I., Oliva, A. y Á Parra A. (2006). Empatía y Conducta Prosocial durante la Adolescencia. Revista de psicología social, 21 (3), 259-271

Spielberger, C. D., Johnson, E.H., Russell, S. F., Craner, R.J., Jacobs, G.A., & Worden, T.J (1985). The experience and expression of anger. Construction and validation of an Anger Expresión Scale. En M. A. Chesney & R. H Rosenman (Eds).Anger and

Hostility in cardiovascular and behavioural disorders. New York, Hemisphere/McGraw-Hill.

Tirapu, J., Pérez, G., Erekatxo, M. y Pelegrín, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista Neurología*, 44 (8), 479-489.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. En N.A. Fox (Ed.) *The development of emotion regulation and dysregulation: Biological and behavioral aspects. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3), 25-52.

Thompson, R.A. & Waters, S.(2010). El desarrollo de la regulación emocional: Influencias parentales y de pares. En R. Sánchez Aragón (Comp.) *Regulación Emocional: Una Travesía de la Cultura al Desarrollo de las Relaciones Personales* (pp.125-157). México, D.F. Universidad Nacional Autónoma de México.

Thompson, R. A., & Calkins, S.D. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology*, 8, 163-182.

Toob y, J., & Cosmides, L . (1990). The past explains the present: Emotional adaptations and the structure of ancestral environments. *Ethology and Sociobiology*, 11, 375-424.

Vasconcelos M. (2013) *Regulación Emocional en Infantes de 18 a 36 meses. Estudio Piloto. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM*

Vázquez Casals, G.A (1994). Una escala para la medición del enojo en adolescentes. Tesis de Maestría no publicada, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. México D,F.

Walden, T.A . (1991). In fant so cia l referencin g. In J. G a r b e r & K .A . D o d g e (E d s.), The development of emotion regulation and dysregulation (p p. 69-88). Camb ridge, U K : Cam - bridge U niversity P ress

Windle, M., y Lerner, R.M. (1986). Reassessing the dimensions of temperamental individuality across the life span: the revised dimensions of temperament survey (DOTS-R). Journal of Adolescent Research, 1, 213-230.

Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C. &Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. Developmental and Behavioral Pediatrics, 27 (2), 155- 168.

Zinker, K. (2006). El proceso creativo en la Psicoterapia Gestalt. México: Paidós.

ANEXOS

- ❖ **Anexo 1: Cuadernillo de aplicación**
- ❖ **Anexo 2: Cuadernillo de respuestas**
- ❖ **Anexo 3: Indicadores de calificación**
- ❖ **Anexo 4: Hoja de calificación**

Anexo 1: Cuadernillo de aplicación

**Instrumento de Regulación Emocional para
Adolescentes.**

“IREA”



Instrumento de Regulación Emocional para Adolescentes

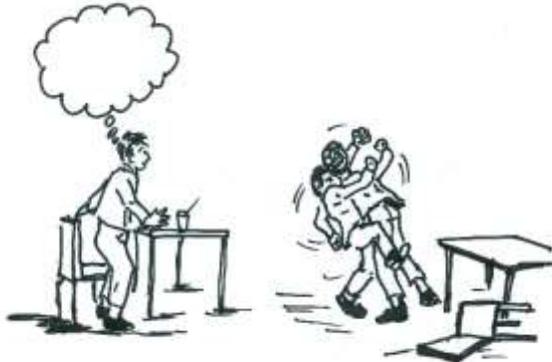
Cuadernillo de aplicación.

Nombre _____

Edad _____

Fecha _____ Sexo _____

Instrucciones: Elige una opción (A,B,C o D) que represente lo que harías o pensarías en cada situación propuesta, si fueras el personaje de la nube en blanco. No hay respuestas buenas ni malas, responde de la manera más sincera. Gracias.

No .	Estímulo	Respuestas
1		<p>a) Me meto para intentar detenerlos.</p> <p>b) No me importa, me voy de ese lugar.</p> <p>c) Me preocupa que pase algo grave, pero no hago nada.</p> <p>D) Busco a alguien que los detenga.</p>
2		<p>a) Me enoja que me grite, pero no le digo nada.</p> <p>b) Le digo que lo voy a limpiar pero en un rato.</p> <p>c) No le hago caso.</p> <p>d) Le contesto y empezamos a discutir.</p>

3



- a) Hago como que no me duele y me voy.
- b) Me da risa haberme caído, lo vuelvo a intentar.
- c) Me da coraje que se burlen de mí.
- d) Les grito que me dejen en paz.

4



- a) Le digo que es injusto lo que está haciendo.
- b) Me molesto mucho y me voy de ahí.
- c) Planeo desquitarme con su coche.
- d) Busco a mis amigos y nos burlamos de él.

5



- a) Me preocupa que pase algo grave.
- b) Hablo con ellos para intentar detenerlos.
- c) Les grito que me molesta que se peleen.
- d) Sé que es su problema así que prefiero irme de ahí.

11



- a) Me da mucho coraje, pero no sé qué hacer.
- b) Lo acuso con algún maestro.
- c) Me voy a otro sitio y evito pensar en eso.
- d) Me lanzo a golpes contra él.

6



- a) Les decimos que para la otra ganaremos nosotros.
- b) Nos molestamos y ya después hablamos mal de ellos, son malos ganadores.
- c) Lo más probable es que terminemos a golpes.
- d) Nos vamos a tomar unos refrescos o cervezas de consolación.

7



- a) Les digo algo para que me dejen en paz.
- b) Me da vergüenza.
- c) Finjo que no las escucho o que no me importa.
- d) Me alejo de ese lugar.

8



- a) No me importa lo que diga, luego se le pasa.
- b) No le digo nada, me voy molest@ a mi cuarto.
- c) Le digo que es injusto y defiendo mi posición.
- d) Le explico por qué se me hizo tarde.

9



- a) Sonrío y sigo jugando, igual ahora si gano.
- b) Me molesto y aviento las cosas.
- c) No les demuestro que estoy enojado.
- d) Les pago y me voy de ahí, no vale la pena.

10



- a) Le pregunto si lo puedo usar al terminar la tarea.
- b) Me voy a escuchar música o le llamo a algún amigo.
- c) Me enoja mucho, le digo algo o lloro.
- d) Me enoja pero no se lo demuestro.

12



- a) Le digo que no importa y vuelvo a comenzar.
- b) Le grito molesto.
- c) Me da mucho coraje, pero no hago nada.
- d) Le digo que no importa pero que me ayude a terminar.

7



- a) Les contesto algo para que dejen de molestarme
- b) Me enojo pero no se me ocurre que decirles
- c) Finjo que no las escucho, sonrío
- d) Me alejo de ese lugar

b



- a) Le digo que no le presto nada y discutimos
- b) Ella se va y yo me quedo muy enojada
- c) Le pido que para la otra me avise antes de tomar mis cosas
- d) No me importa mucho que tome mis cosas

Anexo 2: Hoja de respuesta

Instrumento de Regulación Emocional para Adolescentes (IREA)

Hoja de respuestas

Nombre _____

_____ Edad _____ Sexo _____ Fecha _____

Instrucciones: Elige una letra (a,b,c o d) que represente lo que harías o pensarías en cada situación propuesta, si tú fueras el personaje de la nube en blanco.

No.		Respuesta
1	a) Me meto para intentar detenerlos b) No me importa, me voy de ese lugar c) Me preocupa que pase algo grave, pero no hago nada d) Busco a alguien que los detenga	
2	a) Me enoja que me grite, pero no le digo nada b) Le digo que lo voy a limpiar c) No le hago caso d) Le contesto y empezamos a discutir	
3	a) Me da mucho coraje, pero no hago nada b) Le digo que no importa pero que me ayude a terminar c) Le digo que no importa y vuelvo a comenzar d) Le grito molesto	
4	a) Le digo que es injusto lo que está haciendo b) Me molesto mucho y me voy de ahí c) Planeo desquitarme con su coche d) Busco a mis amigos y nos burlamos de él	
5	a) Me preocupa que pase algo grave b) Hablo con ellos para intentar detenerlos c) Les grito que me molesta que se peleen d) Sé que es su problema así que prefiero irme de ahí	
6	a) Me da mucho coraje, pero no sé qué hacer b) Lo acuso con algún maestro c) Me voy a otro sitio y evito pensar en eso d) Me lanzo a golpes contra él	
7	a) Les decimos que para la otra ganaremos nosotros b) Nos molestamos y ya después hablamos mal de ellos, son malos ganadores c) Lo más probable es que terminemos a golpes d) Nos vamos a tomar unas chelas de consolación	

8	<ul style="list-style-type: none"> a) Le pregunto si lo puedo usar al terminar la tarea b) Me voy a escuchar música o le llamo a algún amigo c) Me enoja mucho, le digo algo o lloro d) Me enoja pero no se lo demuestro 	
9	<ul style="list-style-type: none"> a) Sonrío y sigo jugando, igual ahora si gano b) Me molesto y aviento las cosas c) No les demuestro que estoy enojado d) Les pago y me voy de ahí, no vale la pena 	
10	<ul style="list-style-type: none"> a) No me importa lo que diga, luego se le pasa b) No le digo nada, me voy molest@ a mi cuarto c) Le digo que es injusto y defiendo mi posición d) Le explico por qué se me hizo tarde 	
A	<p>A1 (Sólo hombres)</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Les digo algo para que me dejen en paz b) Me da vergüenza c) Finjo que no las escucho o que no me importa d) Me alejo de ese lugar 	
	<p>A2</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Hago como que no me duele y me voy b) Me da risa haberme caído, lo vuelvo a intentar c) Me da coraje que se burlen de mi d) Les grito que me dejen en paz 	
B	<p>B1 (Sólo mujeres)</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Les contesto algo para que dejen de molestarme b) Me enoja pero no se me ocurre que decirles c) Finjo que no las escucho, sonrío d) Me alejo de ese lugar 	
	<p>B2</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Le digo que no le presto nada y discutimos b) Ella se va y yo me quedo muy enojada c) Le pido que para la otra me avise antes de tomar mis cosas d) No me importa mucho que tome mis cosas 	

Anexo 3: Indicadores de calificación

(IREA)

Claves para la calificación

ESTRAEGIAS DE RE (FACTORES)

- A) Angustia o impulsividad Activa
- B) Angustia o impulsividad Pasiva
- C) Afrontamiento, búsqueda de apoyo o máscara
- D) Evitación, Distracción o minimización

No.	Reactivos	Factor
1	a) Me meto para intentar detenerlos	A
	b) No me importa, me voy de ese lugar	D
	c) Me preocupa que pase algo grave, pero no hago nada	B
	d) Busco a alguien que los detenga	C
2	a) Me enoja que me grite, pero no le digo nada	B
	b) Le digo que lo voy a limpiar, pero en un rato	C
	c) No le hago caso	D
	d) Le contesto y empezamos a discutir	A
3	a) Me da mucho coraje, pero no hago nada	B
	b) Le digo que no importa pero que me ayude a terminar	C
	c) Le digo que no importa y vuelvo a comenzar	D
	d) Le grito molesto	A
4	a) Le digo que es injusto lo que está haciendo	C
	b) Me molesto mucho y me voy de ahí	D
	c) Planeo desquitarme con su coche	A
	d) Busco a mis amigos y nos burlamos de él	B

5	a) Me preocupa que pase algo grave	B
	b) Hablo con ellos para intentar detenerlos	C
	c) Les grito que me molesta que se peleen	A
	d) Sé que es su problema así que prefiero irme de ahí	D
6	a) Me da mucho coraje, pero no sé qué hacer	B
	b) Lo acuso con algún maestro	C
	c) Me voy a otro sitio y evito pensar en eso	D
	d) Me lanzo a golpes contra él	A
7	a) Les decimos que para la otra ganaremos nosotros	C
	b) Nos molestamos y ya después hablamos mal de ellos, son malos ganadores	B
	c) Lo más probable es que terminemos a golpes	A
	d) Nos vamos a tomar unas chelas de consolación	D
8	a) Le pregunto si lo puedo usar al terminar la tarea	C
	b) Me voy a escuchar música o le llamo a algún amigo	D
	c) Me enojo mucho, le digo algo o lloro	A
	d) Me enojo pero no se lo demuestro	B
9	a) Sonrío y sigo jugando, igual ahora si gano	C
	b) Me molesto y aviento las cosas	A
	c) No les demuestro que estoy enojado	B
	d) Les pago y me voy de ahí, no vale la pena	D
10	a) No me importa lo que diga, luego se le pasa	D
	b) No le digo nada, me voy molest@ a mi cuarto	B

	c) Le digo que es injusto y defiendo mi posición	A
	d) Le explico por qué se me hizo tarde	C
A	A1 (Sólo hombres)	
	a) Les digo algo para que me dejen en paz	A
	b) Me da vergüenza	B
	c) Finjo que no las escucho o que no me importa	C
	d) Me alejo de ese lugar	D
	A2	
	a) Hago como que no me duele y me voy	D
	b) Me da risa haberme caído, lo vuelvo a intentar	C
	c) Me da coraje que se burlen de mi	B
	d) Les grito que me dejen en paz	A
B	B1 (Sólo mujeres)	
	a) Les contesto algo para que dejen de molestarme	A
	b) Me enoja pero no se me ocurre que decirles	B
	c) Finjo que no las escucho, sonrío	C
	d) Me alejo de ese lugar	D
	B2	
	a) Le digo que no le presto nada y discutimos	A
	b) Ella se va y yo me quedo muy enojada	B
	c) Le pido que para la otra me avise antes de tomar mis cosas	C
	d) No me importa mucho que tome mis cosas	D

Anexo 4: Hoja de calificación

Instrumento de Regulación Emocional para Adolescentes (IREA)

Hoja de calificación

Nombre _____ Edad _____

Fecha _____ Sexo _____

D. Individual	Reactivo	Factores			
		A)	B)	C)	D)
	1				
	4				
	3				
Total					

D. Familiar	Reactivo	Factores			
		A)	B)	C)	D)
	2				
	5				
	8				
	10				
Total					

Dimensión Social	Reactivo	Factores			
		A)	B)	C)	D)
	6				
	7				
	9				
	A1				
	A2				
	B1				
	B2				
Total					

Claves de Factores

A) Angustia o impulsividad Activa

B) Angustia o impulsividad Pasiva

C) Afrontamiento, búsqueda de apoyo o máscara

D) Evitación, Distracción o minimización

Factor predominante				
Factor	A)	B)	C)	D)
Total				

Observaciones:



