

# UNIVERSIDAD DE SONORA

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

TESIS PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE:

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

TEMA:

“VALIDEZ DEL CUESTIONARIO DE REGULACIÓN EMOCIONAL DE GROSS Y  
JOHN”

PRESENTADO POR:

ALICIA GISELLE VALENZUELA ROMERO

DIRECTOR:

DRA. NADIA SARAÍ CORRAL FRÍAS

SINODALES:

DR. JUAN CARLOS MANRÍQUEZ BETANZOS

MTRA. SHEILA NATALY VELARDEZ SOTO

DRA. EUNICE GAXIOLA VILLA

HERMOSILLO, SONORA

JUNIO 2018

# Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos  
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

*Como no podría ser de otra forma, quiero dedicar este logro a mis padres, Alberto y Alicia, ustedes me forjaron para convertirme en quien soy en la actualidad, todos y cada uno de mis éxitos y todo lo que tengo se los debo a ustedes. Gracias por siempre dar todo por mis hermanas y por mí, por darme la vida, por ser el mejor ejemplo de amor, paciencia, apoyo y sabiduría, son mis mejores maestros y guías, los amo, aunque no siempre lo demuestre.*

### **Agradecimientos.**

Para comenzar, quiero agradecer a mis hermanas Adriana y Adilene, mis AGVR, gracias por ser mi apoyo incondicional, por compartir todos mis triunfos y derrotas. A mis sobrinos, Helena y Javier Alonso (y los que vengan) por venir a alegrar mi vida todos los días y darme una razón más para levantarme y luchar, así como a mi abuela Esperanza por sus sabios consejos y divertidos regaños, todos ustedes son las personas más importantes en mi vida, quienes me brindan esas muestras de amor y apoyo de las que me fortalezco día a día.

No pueden faltar mis amigas y compañeras de trabajo, que me han apoyado y facilitado en todo momento para poder realizar este trabajo, gracias por todo su apoyo y cariño a lo largo de toda nuestra carrera universitaria, en especial a Saira Rivas, Elizabeth Alcaide, Dania Avalos, Yesenia Torres, Beatriz Moreno y Cinthya Bustamante, gracias por ser mi 7/7 y convertirse en algo más de compañeras.

No puedo dejar de lado a las personas que me apoyaron en los meses de estrés y trabajo, Gema Figueroa, Edgar Preciado y Enrique Rodríguez, gracias por sus muestras de cariño, apoyo y sobre todo la paciencia cuando más lo necesitaba.

Para concluir, quisiera dar las gracias a la Dra. Nadia Corral Frías, mi directora en esta tesis, por formar parte de mi formación académica y no ser solo mi maestra, si no también mi guía, orientación y apoyo continuo desde el primer momento. Así como también a mis sinodales, el Dr. Juan Carlos Manríquez, la Mtra. Sheila Velardez y la Dra. Eunice Gaxiola por su tiempo y paciencia para poder elaborar mi tesis, así como por compartir su conocimiento conmigo.

### **Resumen.**

Dada la importancia que tiene la Regulación Emocional como fenómeno psicológico se discute que tan importante es contar con un instrumento que ayude a evaluar este tipo de estrategias. La presente investigación tiene como objetivo obtener las propiedades psicométricas del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ, por sus siglas en inglés) de Gross & John en población Hermosillense. Este cuestionario evalúa dos importantes estrategias de regulación emocional, en primer lugar, tenemos la reevaluación cognitiva y en segundo la supresión. El Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) fue aplicado a una muestra de 200 padres Hermosillenses de ambos sexos con hijos de los 5 a los 12 años estudiantes de escuela privadas o públicas, para la realización de la presente investigación se utilizó un diseño de tipo de corte transversal con un muestreo por conveniencia. Se utilizó la versión adaptada al español que consta de 10 ítems, estos se dividen en dos factores primordiales, Reevaluación Cognitiva y Supresión. Se realizó la validez de constructo del instrumento, así como también un Análisis Factorial Confirmatorio que demostró una estructura bifactorial de la escala. Se encontró que existen discrepancias entre los resultados de estudios anteriores y los resultados arrojados por los diferentes análisis utilizados en este estudio. Se confirmó que se encuentra conformado por dos factores como lo establecen sus autores originales. El índice de consistencia interna de Alfa de Cronbach dio como resultado .61.

Palabras clave: regulación emocional, reevaluación cognitiva, supresión, validez.

### **Abstract.**

Given the importance of Emotional Regulation as a psychological construct, it is so important to have an instrument that helps to evaluate this type of strategy. The present research aims to obtain the psychometric properties of the Emotional Regulation Questionnaire (ERQ) Gross & John in the population of Hermosillo. This questionnaire evaluates two important strategies of emotional regulation: cognitive reappraisal and suppression. A sample of 200 parents (school age children of both sexes of 5-12 years) completed the Emotional Regulation Questionnaire (ERQ), the investigation used a cross sectional design with a convenience sampling strategy. The Spanish adaptation was used which consists of 10 items, which is divided into two main factors: Cognitive Reappraisal and Suppression. The validity of the instrument's construction was analyzed. A Confirmatory Factor Analysis showed a bifactorial structure. However, there were discrepancies between results in previous studies and the different model used in this study. The results, confirmed the two factors structure from the original authors was significant but consisted of less items. The internal consistency index of Cronbach's Alpha was .61.

**Keywords:** emotional regulation, cognitive reassessment, suppression, validity.

## INDICE

|  |    |
|--|----|
| <b>Resumen.</b>  | 4  |
| <b>Abstract.</b>   | 5  |
| <b>CAPITULO I. INTRODUCCIÓN</b>  | 8  |
| <b>1.1 Introducción</b>  | 8  |
| <b>1.2.1. Preguntas de investigación.</b>  | 10 |
| <b>1.3. Objetivos de la investigación.</b>   | 11 |
| <b>1.3.1. Objetivo General.</b>  | 11 |
| <b>1.3.2. Objetivos Específicos.</b>   | 11 |
| <b>1.4. Justificación.</b>   | 12 |
| <b>CAPITULO II. MARCO TEORICO.</b>   | 14 |
| <b>2.1. Las emociones.</b>   | 14 |
| <b>2.1.1. Tipos de emociones.</b>  | 15 |
| <b>2.1.2. Emoción y Cognición.</b>   | 16 |
| <b>2.2. Competencias Emocionales.</b>  | 18 |
| <b>2.4. Relación entre la Regulación Emocional y el Estrés Percibido.</b>  | 23 |
| <b>CAPITULO III. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN.</b>  | 27 |
| <b>3.1. Tipo y diseño de investigación.</b>  | 27 |
| <b>3.2. Muestra.</b>   | 27 |
| <b>3.3. Participantes.</b>   | 27 |
| <b>3.4. Instrumentos.</b>  | 29 |
| <b>3.4.1. Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ; Cabello, Salguero, Fernández-Berrocal &amp; Gross, 2013; versión original de Gross &amp; John, 2003) (ANEXO 1).</b> | 30 |
| <b>3.4.2. Escala de Estrés Percibido (Cohen, Kamarck &amp; Mermelstein, 1983) (ANEXO 2).</b>   | 30 |
| <b>3.4.3. Escala de Resiliencia (Manzano y Ayala, 2013. Versión original de Connor-Davidson, 2003) (ANEXO 3).</b>  | 30 |
| <b>3.6. Procedimiento y análisis de datos.</b>   | 32 |
| <b>3.6.1. Traducción de escalas.</b>   | 32 |
| <b>3.6.2. Análisis de datos.</b>   | 32 |
| <b>CAPITULO IV. RESULTADOS.</b>  | 34 |
| <b>4.1. Estadísticas descriptivas.</b>   | 34 |
| <b>4.2. Análisis Factorial Exploratorio.</b>   | 35 |
| <b>4.3. Análisis Factorial Confirmatorio.</b>  | 36 |
|  | 6  |

|   |    |
|---|----|
| <b>4.4. Análisis de Modelamiento Estructural.</b> | 41 |
| <b>CAPITULO V. DISCUSIÓN</b>                      | 49 |
| <b>REFERENCIAS</b>                                | 51 |
| <b>ANEXOS</b>                                     | 61 |
| <b>INDICE DE TABLAS</b>                           | 68 |
| <b>INDICE DE FIGURAS</b>                          | 69 |

## CAPITULO I. INTRODUCCIÓN

### 1.1 Introducción

El campo de la Regulación Emocional (RE) surgió a mediados de la década de 1990 y ha estado acumulando auge desde entonces (Gross, 1998b,1999, 2014b; Koole, 2009; Tamir, 2011). La RE en los últimos años se ha comenzado a considerar como un tema importante en la psicología (por ejemplo, Etkin, Egner, Peraza, Kandel & Hirsch, 2006) dado que se refiere en general a la implementación de un objetivo consciente o no consciente para iniciar, detener o modular la trayectoria de una emoción (Etkin, Büchel & Gross, 2015).

Por su parte quienes disponen de mayor capacidad para regular sus emociones (tanto las negativas como las positivas), informan tener más relaciones positivas, muestran menos conductas sociales desviadas y son menos propensas a desarrollar trastornos psicológicos (Brackett, Mayer & Warner, 2004; Lopes, Salovey, Côté & Beers, 2005).

Este constructo está ligado a la relación que las personas desarrollan con el ambiente que los rodea, por lo que la intensidad de la experiencia emocional dependerá en parte de cuán significativo es el evento que la genera (Gross & Thompson, 2007; Siemer, Mauss & Gross, 2007). Algunos autores concuerdan en que la RE es una modificación de la experiencia emocional que se da a partir del ejercicio consciente del control de una serie de elementos relacionados con la experiencia emocional (Koole, 2009; Gross & Thompson, 2007; Zelazo & Cunningham, 2007).

Por su parte, Gross & John (2003), plantearon que regular la emoción se puede lograr a partir de dos estrategias: la reevaluación cognitiva y la supresión. Ambas estrategias se han

utilizado en diversos estudios demostrando en ellos que su uso tiene diferentes efectos para las personas, dado que cada una de estas tiene una perspectiva diferente sobre la situación.

Esta competencia se adquiere en la interacción con el medio y supone la transición entre una RE externa (dependiente de los padres o figuras principales) y una RE más interna y autónoma (Eisenberg et. al. 2005; Kochanska et. al., 2002; Kopp, 1982; Karreman et. al., 2008; Olson et al., 2005; Kochanska et al., 2003). Como se menciona anteriormente, el desarrollo de la RE es parte del proceso de socialización y adaptación al medio de los niños, por esto es de suma importancia el rol parental, dado que los padres son los que modelan a sus hijos la RE, si un padre tiene pocas habilidades hay gran probabilidad de que los hijos desarrollen comportamientos inadecuados (Kochanska et al., 2000, 2003; Olson et al., 2005).

Dado que los padres buscan en gran medida que los hijos presenten conductas positivas, ellos son los principales guías la expresión de emociones positivas en el hogar y en presencia de los niños (Eisenberg et al., 2001) se asocian con niveles relativamente bajos de conductas externalizantes o disruptivas.

Por este motivo, la presente investigación ofrece una visión sobre la RE en padres de niños escolares de entre los 5 y 12 años, utilizando como base el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ; Cabello, Salguero, Fernández-Berrocal & Gross, 2013; versión original de Gross & John, 2003) (ANEXO 1), para poder realizar un análisis en la población Hermosillense sobre la presencia (percibida o no) de la RE.

## **1.2. Planteamiento del problema.**

La regulación emocional tiene un papel fundamental en el rol de padres. Gross y Thompson (2007) afirman que la RE es una capacidad que influye en la experiencia y expresión de las emociones. Por su parte Koole (2009) establece que la RE puede influir en todos los aspectos del funcionamiento desde la salud mental y física hasta las relaciones que se forman y mantienen con otras personas y el entorno. Regular las emociones resulta necesario para poder desarrollar competencias y habilidades que nos permitan afrontar los problemas que se presentan en la vida diaria. En los padres, la RE tiene un propósito funcional para facilitar respuestas asertivas hacia diferentes escenarios que involucran a los hijos (Thompson, 1994).

Se reconoce la importancia de la RE como un factor psicológico importante en la vida de las personas dado que resulta un componente esencial del bienestar psicológico (John & Gross, 2004) no existen muchas investigaciones que estén dirigidas a la RE de los padres, aunque si podemos encontrar aquellas que se centran en los hijos y presentan la importancia que tiene la RE en la interacción con los progenitores (Campos et al., 1989; Gottman et al., 1997).

### **1.2.1. Preguntas de investigación.**

¿Qué importancia tiene la Regulación Emocional?

¿Qué impacto tiene la Regulación Emocional en la Resiliencia de padres de niños escolares?

¿Cómo afecta (de manera positiva o negativa) la Regulación Emocional en la percepción del Estrés en padres de niños escolares?

### **1.3. Objetivos de la investigación.**

#### **1.3.1. Objetivo General.**

Esta investigación, tuvo como propósito verificar la validez y confiabilidad del Cuestionario de Regulación Emocional (Cabello, Salguero, Fernández-Berrocal & Gross, 2013; versión original de Gross & John, 2003) en una población de padres Hermsillenses.

#### **1.3.2. Objetivos Específicos.**

1: Obtener las propiedades psicométricas del Cuestionario Original de Regulación Emocional de Gross & John (2003).

Hipótesis 1: Dada la información que se ha obtenido en otras validaciones (Perú, España, Italia, entre otros; Standford Psychophysiology Laboratory, 2010, citado en Gargurevich y Matos, 2010) del Cuestionario Original de Regulación Emocional de Gross & John (2003), se espera que en esta ocasión el índice de consistencia interna alfa de Cronbach de los factores involucrados sea significativo, así como también que se confirmen los indicadores de cada uno de los factores.

2: Comprobar validez de criterio externa al verificar si existe una relación con la Escala de Estrés Percibido (ANEXO 2) en una población de padres Hermsillenses.

Hipótesis 2: Dada la literatura consultada (Rodríguez y Pérez, 2007) que establece que al mantenerse niveles de estrés altos en padres se incrementan los riesgos de que merme su estado de salud y se refleje en síntomas tanto físicos como en desajustes emocionales, se considera que

en el presente estudio se obtendrá que al tener estrategias de RE más adaptativas (más Reevaluación Cognitiva y menos supresión) los niveles de Estrés Percibido se reducirán.

3: Comprobar validez de criterio externa al verificar si existe una relación con la Escala de Resiliencia (ANEXO 3).

Hipótesis 3: Bonanno (2004) descubrió que la capacidad de RE (expresar o suprimir) de manera flexible las expresiones emocionales es un factor de predicción a largo plazo de la resiliencia. Por lo anteriormente descrito, se espera obtener una relación positiva en la cual entre mayor RE tengan los padres, mayor será la Resiliencia.

#### **1.4. Justificación.**

Las experiencias emocionales y su regulación podrían verse como problemáticas y en muchos casos pueden interferir con el rendimiento habitual de las personas (Koole, 2009). A pesar de la importancia de la RE, existen muy pocos estudios realizados en México, los que existen se encuentran centrados en estudiantes universitarios, un ejemplo es el estudio realizado por González, Souto, Fernández y Freire (2011) sus resultados arrojaron que entre mayor es la regulación emocional, menores síntomas de agotamiento y despersonalización, y mayores niveles de realización personal.

Otro ejemplo de estudios de RE es el de Rendón, (2007) que se encuentra centrado en la manera en que los niños aprenden a regular sus emociones, y la importancia que tienen los cuidadores primarios (padres, tutor, figura paterna/materna), definiendo estos como aquella persona que por diferentes motivos, dedica gran parte de su tiempo y esfuerzo, para brindar

cuidados básicos y continuados en lo cotidiano de la vida y asume las principales decisiones sobre cuidado de la persona (García y Juárez, 2011).

A pesar de que existen algunos estudios en otras poblaciones, en la revisión bibliográfica no se encontraron estudios de RE centrados en padres de niños escolares, por este motivo, en esta investigación se pretende validar el cuestionario de Regulación Emocional en la población de padres de niños escolares de entre 5 y 12 años en Hermosillo Sonora.

Esta investigación sentará posibles bases para futuras investigaciones e intervenciones en relación con este constructo y población específica, así como también brindar un instrumento validado en la población Hermosillense, además de la información que servirá como apoyo para implementar estrategias que ayuden a la mejora de la RE en los padres.

## **CAPITULO II. MARCO TEORICO.**

### **2.1. Las emociones.**

A lo largo de la historia se ha establecido que las emociones y su expresión son parte de la vida diaria de todas las personas y que representan algunos de los campos de estudio más importante en la psicología. Denzin (2009 [1984]: 66) define la emoción como ‘una experiencia corporal viva, veraz, situada y transitoria que impregna el flujo de conciencia de una persona, que es percibida en el interior de y recorriendo el cuerpo, y que, durante el trascurso de su vivencia, sume a la persona y a sus acompañantes en una realidad nueva y transformada – la realidad de un mundo constituido por la experiencia emocional’.

Por su parte, Stryker (2004), afirmó que la emoción concreta que sienta el sujeto dependerá de cómo perciba este sujeto las consecuencias que sobre su supervivencia, bienestar, necesidades, metas y planes pueda tener la conducta de los otros.

Las emociones funcionan como un sistema de alarma que informan al individuo sobre cómo se encuentra, qué le agrada o qué no está funcionando a su alrededor con la finalidad de realizar cambios en su vida (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

Dada la complejidad de las emociones Scherer (2001) propuso la teoría multidimensional de las emociones, en la cual se considera que una emoción está compuesta por cinco importantes componentes; a) cognitivo, b) neurofisiológico, c) motivacional, d) expresivo y por último, pero no menos importante e) sentimiento subjetivo.

### 2.1.1. Tipos de emociones.

Muchos investigadores han intentado realizar una tipología de las emociones, sin embargo, no ha sido posible dado que como lo menciona Goleman (2001, p.419) "en este terreno no hay respuestas claras y aún existe un debate científico". Existen muchos autores que han establecido algunas clasificaciones generales, una de las más utilizadas es la clasificación de Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001):

1. *Emociones primarias*: son aquellas que poseen una carga genética alta, se presentan respuestas emocionales preorganizadas que son modeladas por el aprendizaje y la experiencia, pero que están presentes en todas las personas sin importar la cultura.
2. *Emociones secundarias*: se desprenden de las primarias y se deben en gran medida al desarrollo individual de las personas, como consecuencia sus respuestas difieren ampliamente entre unas personas y otras.
3. *Emociones positivas*: son aquellas que implican valoración de la situación como beneficiosa, sentimientos agradables, por lo general tienen una duración temporal muy corta y movilizan escasos recursos para su afrontamiento.
4. *Emociones negativas*: se reconocen dado que implican sentimientos desagradables, una valoración de situaciones como dañinas o malas y la movilización de muchos recursos para su afrontamiento.
5. *Emociones neutras*: estas no producen intrínsecamente reacciones ni agradables ni desagradables, por lo que no se consideran ni negativas ni positivas, tienen como finalidad facilitar la aparición de posteriores estados emocionales.

Por su parte otros autores, como Ekman y Evans establecen categorías más generales, como, por ejemplo:

1. *Emociones básicas*: inician con rapidez y duran unos segundos a la vez, no son aprendidas, sino que forman parte de la configuración del ser humano, dentro de estas se encuentran las expresiones faciales, están grabadas en los circuitos nerviosos de los genes y no a través de la cultura (Ekman, 1992).
2. *Emociones secundarias*: también conocidas como las culturalmente específicas, son aquellas que son regidas por la cultura, no son innatas sino aprendidas y establecidas por la sociedad en la que se desarrolla el individuo (Evans, 2002).
3. *Emociones cognoscitivas superiores*: son menos innatas que las emociones básicas, pero más innatas que las culturalmente específicas (Evans, 2002).

Si bien existen muchas categorizaciones de las emociones, no existe una establecida que sea aceptada por diferentes científicos en su totalidad, por lo que no se puede hablar de una categorización global para las emociones, la categorización tiende a definirse según la cultura, el lugar de residencia, las costumbres, la ideología, entre otras.

### **2.1.2. Emoción y Cognición.**

Emoción y cognición son términos que recientemente han aparecido juntos con bastante frecuencia, se han estudiado fundamentalmente desde dos perspectivas diferentes;

1. el estudio de la actividad cognitiva que está en la base de la conducta emocional; y
2. el estudio de la influencia de las emociones sobre la actividad cognitiva superior.

En 1989, Cano Vindel estableció que uno de los requisitos de las teorías cognitivas sobre la emoción, generalmente el más importante, es que para que una emoción surja tiene que existir cierto tipo de actividad cognitiva. Todas las teorías cognitivas de la emoción tienen este punto en común, sin embargo, difieren en otros, por ejemplo, se desconocen los procesos cognitivos que conducen la reacción emocional y no se tiene claridad sobre que parámetros de la emoción están determinados en función de la actividad cognitiva y cuáles no (Maayor, 1985).

Algunos modelos defienden que la actividad cognitiva es necesaria pero no suficiente para que se dé una emoción completa, dentro de los modelos sobre la cognición sobre la conducta, podemos encontrar el modelo de Lazarus y Folkman (1986), en el cual los autores sostienen que tanto la cualidad como la intensidad emocional están determinadas por procesos cognitivos de valoración (proceso que se lleva a cabo sobre la situación y esta guiada por las consecuencias, dando como resultado que la situación sea irrelevante, positiva o estresante para su actuar) y reevaluación (proceso que surge por nuevos datos de la situación, reacciones personales o defensa psicológica y pueden modificar la acción a proceder del sujeto).

Existen diversos tipos de afrontamiento, entre ellos: aquel que se encuentra dirigido a la situación e intenta alterar o modificar el problema, mientras que el segundo intenta reducir la emoción a través de una serie de procesos cognitivos como lo son las estrategias de evitación, distanciamiento, atención selectiva, RE, entre otras. Algunas de estas estrategias reducen el significado emocional que el sujeto tiene sobre la situación, pero no la cambia objetivamente, esto puede ser tomado como la reevaluación de la que nos hablan Lazarus y Folkman (1986).

Por su parte, Zajonc (1980) defiende que estos dos términos son sistemas separados y parcialmente independientes, pero, aunque pueden funcionar conjuntamente, la emoción no

necesita de una cognición previa, por lo que la emoción puede preceder a la cognición en una cadena conductual. Vernet (1992) afirma que las emociones, también, influyen en la cognición de manera que el afecto puede ser experimentado en la conciencia como un estado emocional no articulado difícil de nombrar del tipo de irritabilidad o felicidad, o como estados de humor de los que la gente recuerda, piensa o hace.

Sin embargo, separar la cognición y la emoción es un tema proceso complejo y no solamente por cuestiones conceptuales (Mayor, 1980), sino porque existen problemas adicionales, el primero es que según muchas investigaciones las personas no experimentamos la emoción y la actividad cognitiva de forma diferenciada, si no que la experimentamos como un conjunto secuencial. El segundo problema es la falta de métodos de investigación lo suficientemente sofisticados que den datos concluyentes para determinar si existe o no relación entre ambos procesos.

## **2.2. Competencias Emocionales.**

Debido a la complejidad que tiene el concepto de competencia, este se encuentra en constante investigación, en 1999 Tejada estableció que una competencia es un “conjunto de conocimientos, procedimientos y aptitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa -profesional-) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares”. Por su parte Echeverría (2005), concebía la competencia como el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y ser capaz de enfrentarse a las mismas.

Por su parte la competencia emocional se relaciona con la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales (Saarni, 2000) este autor también define la

autoeficacia como la capacidad y las habilidades que tiene el individuo para lograr los objetivos deseados. Es importante destacar que las competencias emocionales cuentan como un aspecto relevante para que las personas actúen de forma efectiva, su dominio potencia una mejor adaptación al contexto y favorece el afrontamiento a diversas situaciones con mayor probabilidad de éxito.

En 1997 el GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) agruparon las competencias emocionales en cinco bloques (ver figura 1).

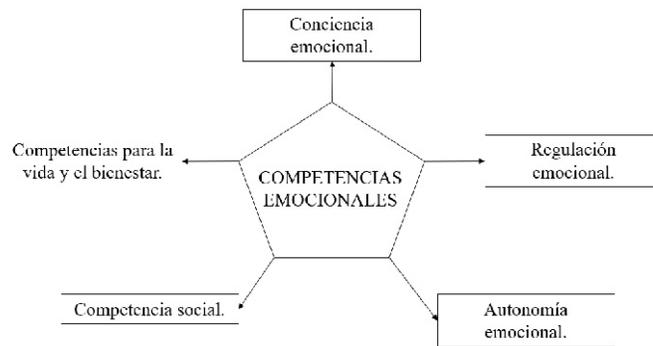


Figura 1: Modelo por bloques de las competencias emocionales según el GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica, 1997).

Por su parte Bisquerra (2003) describió estas competencias en los siguientes términos:

1. *Conciencia emocional*; capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

2. *Regulación emocional*; capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, así mismo tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; contar con estrategias de afrontamiento y capacidad para autogenerarse emociones positivas.
3. *Autonomía emocional*; conjunto de características y elementos relacionados a la autogestión personal, como la autoestima, actitud positiva, responsabilidad, entre otras.
4. *Competencia social*; capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, así como también dominar las habilidades sociales, respeto y asertividad.
5. *Competencias para la vida y el bienestar*; capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos de la vida.

La dimensión personal de la vida es una de las más impactadas positivamente en el desarrollo de las competencias emocionales, desde la educación emocional es importante contribuir al desarrollo de las competencias emocionales, ya que se sabe que facilitan y predisponen a gozar de una vida más feliz (Bisquerra, 2003).

### **2.3. Regulación Emocional.**

La RE es una de las principales competencias emocionales, aun cuando existen muchas investigaciones sobre este concepto, muchos autores tienen definiciones diferentes, Thompson (1994), define regulación emocional como el “proceso de iniciar, mantener, modular o cambiar la ocurrencia, intensidad o duración de los estados afectivos internos y los procesos fisiológicos, a menudo con el objetivo de alcanzar una meta”. Se considerará esta definición como base teórica, dado que permite conceptualizar la RE como un proceso que ayuda a que el ser humano maneje sus estados emocionales a través de distintos tipos de estrategias orientadas a alcanzar dicho objetivo.

En el 2002, Fernández-Berrocal y Extremera plantearon que la RE es una de las habilidades más complicadas de desplegar y dominar con maestría. Esta habilidad consiste no solo en moderar, sino también en manejar la propia reacción emocional ante situaciones intensas tanto positivas como negativas. También se considera como la habilidad para manejar las emociones propias y ajenas, moderando las negativas e intensificando las positivas sin reprimir ni exagerar la información que comunican (Mayer & Salovey, 1997).

En un comienzo Barret & Gross (2001) propusieron un modelo de autorregulación emocional que destacaba dos aspectos principales. Uno de ellos es la representación mental que hace la persona de sus propias emociones, en la cual intervienen los recursos o disponibilidad cognitiva sobre las emociones, el acceso a esta habilidad y la motivación para crear experiencias emocionales. Por otro lado, el segundo aspecto es cómo y cuándo regular dichas emociones. Después en el 2003, Gross junto con John replantearon el modelo de autorregulación emocional, estableciendo que las emociones surgen en las personas a partir de una valoración de elementos que originan respuestas de acción específicas. En su modelo, Gross & John (2003) establecieron cuatro estrategias que influyen para modificar sus propias emociones:

1. *Selección y modificación de la situación.* Esta estrategia se modificó, dado que Gross (2002) la separó en dos partes: a) selección de la situación y b) modificación de la situación, y se trata de acercarse o alejarse a ciertos elementos (e.g. sitios, personas, etc.) con la intención de influir sobre las propias emociones y para que la situación no sea inesperada, si no que sea provocada.
2. *Despliegue atencional.* Cuando se presenta una situación, se trata de focalizar la atención eligiendo solamente una parte de dicha situación.

3. *Modificación de la evaluación (cambio cognitivo)*. Hace referencia a las diferentes interpretaciones que se pueden elegir en una situación.
4. *Modulación de la respuesta (supresión de la expresividad)*. Consiste en la intervención para influir en las tendencias de acción como respuesta.

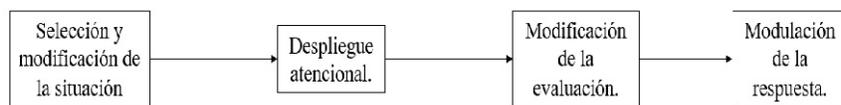


Figura 2. - Primer modelo de autorregulación emocional de Gross & John (2003).

Gross & John (2003) tomaron como punto de partida las cuatro estrategias anteriores con el fin de establecer que la RE puede darse en diversas partes de este proceso y sostuvieron que esta se divide en dos elementos principales: a) Reevaluación cognitiva y b) Supresión.

Gross & John (2003) plantearon la reevaluación o reapreciación cognitiva (RC) como una estrategia centrada en antecedentes, es decir que puede alterar de manera eficiente toda la trayectoria emocional posterior. Por su parte la RC se describe como una forma de cambio cognitivo que involucra interpretar una situación potencialmente evocadora de emociones y modificar el proceso del surgimiento de la emoción para lograr cambios en el impacto que la emoción tendrá en el individuo (Gross & John, 2003).

Por el contrario, la supresión es una estrategia centrada en la respuesta, esta se produce relativamente tarde en el proceso generador de emoción. Así como también principalmente

modifica el aspecto comportamental de las tendencias de acción cambiando así el modo de expresión de respuesta emocional; sin embargo, no modifica la naturaleza de la emoción (Gross & John, 2003, Gross & Thompson, 2007). En la figura 3 se explica el modelo de autorregulación de la emoción en el que se aprecia la separación de los primeros cuatro aspectos en dos categorizaciones, la reevaluación cognitiva y la supresión (Gross & John, 2003).

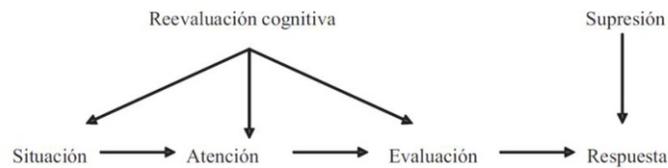


Figura 3: Modelo de autorregulación de la emoción (Gross & John, 2003).

#### 2.4. Relación entre la Regulación Emocional y el Estrés Percibido.

El estrés es un término que tiene una gran cantidad de definiciones dado que es un fenómeno cada vez más importante en la sociedad, Selye (1960. Pág. 65) define el estrés como "un síndrome en el que hay desgaste del organismo como resultado de una situación estresante, a partir de la cual se genera una respuesta ante una exigencia física o emocional". A su vez también lo describió como:

“una respuesta de las personas ante los estresores, entiéndase como un estado de tensión con dos componentes; el psicológico, donde se involucran la conducta, pensamientos y emociones emitidos por la persona, en segundo lugar, se encuentra el fisiológico, representado por la activación corporal” (Selye, 1960. Pág. 65).

Por otro lado, Lazarus y Folkman (1986. Pág. 43) definen el estrés en otra dirección; “el estrés psicológico es el resultado de una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por este como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar”, se centran en la relación entre la persona y su entorno, y en la apreciación por parte de la persona de que su entorno le exige demasiado o sobrepasa sus recursos y es perjudicial para su bienestar.

A pesar de que se conocen muchos tipos de estrés (laboral, académico, familiar, etc.) uno de los más importantes es el estrés percibido, según Cohen, Kamarck & Mermelstein (1983) el “estrés percibido puede ser considerado como una variable de resultado que mide el nivel de estrés experimentado en función de eventos estresores objetivos, procesos de afrontamiento, factores de personalidad, entre otros.”. Así también, en el 2006, Remor planteó que el nivel de estrés percibido corresponde al grado en el que una persona considera que su vida es impredecible, negativa y/o descontrolada.

Cuando se alude al estrés en padres, es difícil de identificar si es percibido por ellos mismos, hay que recordar que el estrés puede ser causado tanto por una presión excesiva como por una presión demasiado baja, por lo que cierto grado de presión es realmente bueno para los individuos (Berástegui, 2015). La situación ideal se produce cuando podemos responder de manera apropiada a la presión y a sus exigencias (Fernández, 2009), de esta manera algunos autores como Petrides, Pérez-González & Furnham (2007) establecen que existe relación entre la RE y el Estrés Percibido.

La RE facilita la "exitosa y eficiente autorregulación hacia los fines deseados" (Salovey, Bedell, Detweiler & Mayer, 2000, p. 511), de manera que los individuos con alta RE presentan

una capacidad superior para manejar sus emociones en situaciones de estrés, haciendo así que adquirieran y utilicen mejores formas de afrontamiento positivo. Fischer, Forthun, Pidcock & Dowd (2007) establecieron el importante papel de la RE en el bienestar psicológico, como un elemento importante en el afrontamiento de la vida cotidiana.

En diversas investigaciones se ha demostrado que la relación entre RE y el estrés se encuentra fundamentalmente mediada por los procesos de afrontamiento. La RE se vincula con un afrontamiento adaptativo lo que implica el desarrollo de niveles inferiores de estrés. (Downey et al., 2010; Mikolajczak et al., 2008; Petrides, Pérez-González & Furnham, 2007; Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007; Saklofske et al., 2007).

## **2.5. Relación entre la Regulación Emocional y la Resiliencia.**

En el 2002, Grotberg indica que la resiliencia es la posibilidad de empezar de nuevo, basándose en una forma de auto protegerse y en la creatividad de la persona que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrolla psicológicamente sano y exitoso. Además, el mismo autor la describe como una capacidad somática, emocional, cognitiva y sociocultural que permite reconocer, enfrentar y transformar constructivamente situaciones causantes de sufrimiento o daño, que amenazan el desarrollo de la integridad humana.

Se establece la relación entre la RE y la resiliencia, dado que la RE ayuda a las personas a reaccionar de cierta manera ante algunas situaciones y es una parte fundamental para el afrontamiento asertivo, por su parte la resiliencia es la adquisición de recursos internos que se impregnan en el temperamento, desde los primeros años, en el transcurso de las interacciones precoces, explica la forma de reaccionar ante las agresiones de la existencia, ya que pone en marcha una serie de guías de desarrollo más o menos sólidas (Colop, 2011).

En 1998, para Gross, la RE afectaba a nuestro bienestar mediante dos procesos; 1) se encarga de generar la emoción y la regulación de los antecedentes del proceso emocional, en donde la reevaluación cognitiva sería una de las estrategias esenciales. 2) este proceso se encuentra implicado en la modulación de la respuesta emocional para reducir el impacto de las emociones negativas y a su vez poder potenciar o mantener las positivas (Gross, 1998).

En base a esta y muchas aportaciones más, se puede observar que la RE actuaría a lo largo de un proceso temporal que podría ir desde la generación de emociones hasta el impacto que estas tienen en la persona, afectando así no solo su bienestar si no también su salud (Gross, 2007; Martins, Ramalho & Morin, 2010; Ruiz-Aranda, Salguero & Fernández-Berrocal, 2010; Schutte & Malouff, 2011).

Teniendo en cuenta los argumentos anteriores y dadas las diferencias individuales en la implementación de las estrategias de afrontamiento ante diversas situaciones, es considerable el pensar que la resiliencia y la RE pueden ser moduladores destacados del bienestar (Limonero, et. al., 2012).

## **CAPITULO III. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN.**

### **3.1. Tipo y diseño de investigación.**

Esta fue una investigación no experimental debido a que no se realizó la manipulación de alguna variable, simplemente fue observada en su contexto natural con el fin de analizarla posteriormente (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Su diseño fue de tipo transversal ya que se recolectaron datos en un único momento, se fundamenta en la necesidad que se tiene de obtener una cantidad de información que permita no solo valorar las relaciones entre las distintas variables manejadas, sino también en que se permita caracterizar a la población muestra.

### **3.2. Muestra.**

Los participantes se eligieron mediante un muestreo por conveniencia, este tipo de recolección de datos consiste en la elección por métodos no aleatorios de una muestra cuyas características sean similares (Casal y Mateu, 2003).

### **3.3. Participantes.**

La validación del Cuestionario de Regulación Emocional (REQ) se efectuó con una muestra total de 200 padres Hermosillenses.

Como se aprecia en la Figura 4, la mayor proporción de padres evaluados son madres con una frecuencia de 165, que corresponde al 82.5% de la muestra.

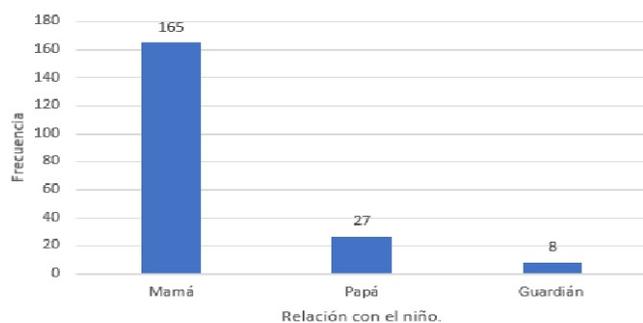


Figura 4.- Distribución por Frecuencia de los Padres Hermosillenses de acuerdo con la Relación con el Niño.

Una descripción más detallada de la muestra se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1.

*Descripción Porcentual de la Información Demográfica del Padre Hermosillense.*

| Edad           | Estado Civil   | ¿A qué se dedica?    | Escolaridad          | Ingreso Mensual |
|----------------|----------------|----------------------|----------------------|-----------------|
| 20-30          | 20%            | Casado - 65%         | Termino              | 0-2,699.00--    |
|                |                | Ama de casa - 25.5%  | Primaria-3.5%        | 4%              |
| 31-40          | 46%            | Divorciado-5%        | Termino              | 2,700.00-       |
|                |                | Profesionista- 20.5% | Secundaria- 19%      | 6,799.00 --     |
| 41-50          | 28%            | Soltero - 13%        | Técnico-1%           | 22.5%           |
|                |                |                      | Termino              | 6,800.00-       |
|                |                |                      | Preparatoria- 27%    | 11,599.00--     |
| 51-60          | 4%             | Unión Libre- 11%     | Empleado- 40%        | 30%             |
|                |                |                      | Licenciatura- 43%    | 11,600.00-      |
|                |                |                      |                      | 34,999.00--     |
| 60 o más       | 1%             | Viudo- 1%            | Trabajo indep. -6.5% | 29.5%           |
|                |                |                      | Posgrado-5%          | 35,000.00-      |
|                |                |                      |                      | 84,999.00--4%   |
|                |                |                      |                      | 85,000.00+--    |
|                |                |                      |                      | 1%              |
| Datos perdidos | Datos perdidos | Datos perdidos       | Datos perdidos       | Datos perdidos  |
| 1%             | 5%             | 6.5%                 | 2.5%                 | 9%              |

En términos generales de acuerdo con la información demográfica personal de los padres Hermosillenses evaluados, se obtuvo que en su mayoría son casados, el mayor porcentaje en edades entre los 31 y 40 años; son empleados, amas de casa o profesionistas (según el porcentaje de mayor a menor); en su mayoría tienen una licenciatura terminada y cuentan con ingreso mensual entre los \$6,800.00 y los \$34,999.00 pesos mexicanos.

Por otra parte, de acuerdo con la información demográfica obtenida de los niños en la tabla 2, la mayor cantidad de niños en cuanto a su edad se encuentran ubicados entre los 9 y 10 años; por lo que se encuentran entre 5to y 6to de primaria; por último, la mayoría de los niños tiene al menos 1 hermano(a).

Tabla 2.

*Descripción Porcentual de la Información Demográfica del Niño Escolar. (N=200).*

| Edad    | %     | Grado Escolar | %     | Hermanos | %   |
|---------|-------|---------------|-------|----------|-----|
| 5 años  | 3.5%  | Kinder        | 2%    | Si       | 87% |
| 6 años  | 8.5%  | 1ero.         | 8.5%  | No       | 13% |
| 7 años  | 14.5% | 2do.          | 15%   |          |     |
| 8 años  | 15.5% | 3ero.         | 14.5% |          |     |
| 9 años  | 18.5% | 4to.          | 17.5% |          |     |
| 10 años | 22.5% | 5to.          | 23%   |          |     |
| 11 años | 15%   | 6to.          | 19.5% |          |     |
| 12 años | 2%    |               |       |          |     |

### 3.4. Instrumentos.

Los instrumentos utilizados están conformados por reactivos relacionados a los constructos de regulación emocional, estrés percibido y resiliencia, así como un apartado donde se recopilan datos sociodemográficos.

**3.4.1. Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ; Cabello, Salguero, Fernández-Berrocal & Gross, 2013; versión original de Gross & John, 2003) (ANEXO 1).**

Se utilizó la versión adaptada al español de este cuestionario. Este consta de 10 ítems, seis de los cuales evalúan reevaluación cognitiva y los otros cuatro, supresión. Se evalúa en una escala Likert donde 1 es totalmente de acuerdo y 7 es totalmente en desacuerdo.

**3.4.2. Escala de Estrés Percibido (Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1983) (ANEXO 2).**

Se utilizó la versión original traducida por expertos, esta escala está compuesta por 10 reactivos tipo Likert en donde 0 es nunca y 4 es siempre. Evalúa el grado en el que los eventos de la vida son percibidos como estresantes, tanto en el momento de la medición como un mes antes.

**3.4.3. Escala de Resiliencia (Manzano y Ayala, 2013. Versión original de Connor-Davidson, 2003) (ANEXO 3).**

Se utilizó la versión en español que consta de 25 ítems con niveles de acuerdo en escala Likert donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 es totalmente de acuerdo. Esta escala mide el nivel de resiliencia que tiene una persona ante algunas situaciones.

**3.4.4. Datos sociodemográficos (ANEXO 4).**

Finalmente se incluyeron reactivos que indagan sobre variables sociodemográficas como: a) relación con el niño, b) edad del niño, c) grado al que asiste, d) si tiene hermanos, e) número de hermanos, f) edad de la persona que llena los instrumentos, g) estado civil, h) personas que vivan en la misma casa del niño, i) cuidador primario, j) tiempo (en horas) que cuida al niño, k)

quien más se encarga del cuidado, l) a que se dedica la persona que esta contestado, m) a que se dedica el otro padre y/o tutor, n) años de escolaridad de ambos padres y/o tutores y por último ñ) ingreso familiar. Así como también la pregunta “¿Su hijo/a ha sido diagnosticado con algún problema de neurodesarrollo (ejemplo: autismo, problemas de adquisición de lenguaje, ¿trastorno por déficit de atención)?” para descartar de la muestra.

### **3.5. Recolección de datos.**

En primera instancia se contactó con diferentes escuelas (públicas y privadas) de la ciudad de Hermosillo, Sonora para pedir su colaboración, se utilizó una carta para presentar el proyecto (ANEXO 5). Al obtener la aprobación para la aplicación se procedió a entregarles a los alumnos los cuestionarios para que los padres tengan la oportunidad de leerlo y contestarlo en sus hogares. Dentro del paquete enviado a sus hogares se encontraban un consentimiento (ANEXO 6) en el cual se hacían explícitos los objetivos de la investigación, así como también los beneficios previsible, la confidencialidad de la información de los participantes y por último se explica que los participantes no obtendrán ninguna compensación económica y que la participación era voluntaria.

Al firmar el consentimiento se aceptaba participar en el proyecto. Al paso de dos o tres días los niños debían entregar los cuestionarios a los maestros. Después de este plazo se recogieron según lo establecido con los directores y/o maestros en un comienzo.

En la siguiente tabla se describen a detalle las instituciones que se visitaron para la recolección de datos.

Tabla 3.

*Descripción de las instituciones visitadas en la recolección de datos.*

| Instituciones.                                       | Nº de instrumentos que se dejaron. | Nº de instrumentos recogidos. |
|--|------------------------------------|-------------------------------|
| Familiares y conocidos.                              | 52                                 | 39                            |
| Biblioteca pública central.                          | 10                                 | 4                             |
| Casa de la cultura.                                  | 5                                  | 2 (1 descartado).             |
| Escuela Primaria Profesor Rosalio Moreno.            | 20                                 | 1                             |
| Escuela Hermanos Flores Magón.                       | 15                                 | 0                             |
| Escuela Primaria Estatal Profesor Alberto Gutiérrez. | 63                                 | 13                            |
| Escuela Primaria Jaime Torres Bodete.                | 54                                 | 17                            |
| Escuela Ignacia Fimbres.                             | 200                                | 73 (29 descartados)           |
| Escuela Primaria Benito Juárez.                      | 125                                | 26                            |
| Escuela Primaria Eduardo López Ruiz.                 | 90                                 | 18 (2 descartados)            |
| Escuela Primaria Eduardo W. Villa                    | 76                                 | 25                            |
| Escuelas Privadas:                                   | 21                                 | 14                            |

### **3.6. Procedimiento y análisis de datos.**

#### **3.6.1. Traducción de escalas.**

Dado que la escala de Estrés Percibido de Cohen, Kamarck & Mermelstein (1983) originalmente se encontraba en el idioma inglés, el primer paso consistió en acudir con expertos que realizaron la traducción al español, para después proceder con la recolección de datos.

#### **3.6.2. Análisis de datos.**

Para llevar a cabo la validación se realizó el Análisis de datos con los siguientes procedimientos estadísticos:

1. *Validez de constructo*: se llevó a cabo mediante un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) para examinar los factores subyacentes a la escala y su ajuste con la versión original.

2. *Consistencia interna*: se utilizó el Coeficiente de Alfa de Cronbach y el Coeficiente de Correlación de Pearson para evaluar la consistencia interna entre las variables y los factores de la escala.

3. *Validez convergente*: mediante el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) se midieron los constructos del Cuestionario de Regulación Emocional convergen entre sí.

4. *Validez divergente*: mediante el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) se midieron si los constructos del Cuestionario de Regulación Emocional divergen entre sí.

5. Validez de criterio externa: se comprobó que el Cuestionario de Regulación Emocional guarde relación con el constructo de Resiliencia (Connor-Davison, 2003).

Se comprobó que el Cuestionario de Regulación Emocional no guarde relación con el constructo de Estrés Percibido (Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1983).

## CAPITULO IV. RESULTADOS.

### 4.1. Estadísticas descriptivas.

En la tabla 4 se pueden encontrar los valores mínimos, valores máximos, medias, desviaciones estándar, asimetría, curtosis y el coeficiente de Alfa de Cronbach del modelo obtuvo un valor de .61.

Tabla 4.

*Estadísticas descriptivas de los reactivos del Cuestionario de Regulación Emocional.*

| Ítems.   | N   | Min | Max | Media | DE   | Asimetría | Curtosis |
|--|-----|-----|-----|-------|------|-----------|----------|
| Cuando quiero incrementar mis emociones positivas (p. ej. Alegría, diversión), cambio el tema sobre el que estoy pensando. | 195 | 1   | 7   | 4.41  | 2.04 | -.35      | -1.21    |
| Guardo mis emociones para mí mismo.  | 199 | 1   | 7   | 3.46  | 2.05 | .30       | -1.28    |
| Cuando quiero reducir mis emociones negativas (p. ej. Tristeza, enfado), cambio el tema sobre el que estoy pensando.       | 199 | 1   | 7   | 5.29  | 1.88 | -1.10     | .00      |
| Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas.   | 197 | 1   | 7   | 2.32  | 1.73 | 1.39      | .81      |
| Controlo mis emociones expresándolas.  | 200 | 1   | 7   | 3.38  | 1.86 | .31       | -1.12    |
| Cuando quiero incrementar mis emociones positivas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.                          | 198 | 1   | 7   | 4.62  | 1.99 | -.57      | -1.02    |
| Controlo mis emociones cambiando mi forma de pensar sobre la situación en la que me encuentro.                             | 200 | 1   | 7   | 5.13  | 1.71 | -1.01     | .08      |

#### **4.2. Análisis Factorial Exploratorio.**

En 1980, Brown establece que la definición básica de un índice de validez es el grado en que el instrumento "mide lo que dice medir", por lo que este concepto permite medir la validez estructural de una prueba a través del análisis factorial (exploratorio y confirmatorio) y la correlación entre factores o escalas relacionadas.

Al igual que en la versión original de la escala (Gross & John, 2003), la validez de constructo se estudió mediante la revisión de la estructura interna de la escala, para esto se realizó el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) (Joreskog & Sörbom, 2001), para el cual se utilizó el programa estadístico SPSS versión 24 para Windows. Esta técnica estadística permite resumir la información contenida en un conjunto de variables (ítems) clasificándolos en un reducido número de factores.

Para esto se utilizó el método Componentes Principales con Rotación Varimax para la extracción de factores principales, para lo cual se utilizó la Matriz de Factor Rotado, conservando los factores que contaban con más de tres (3) variables (ítems) quedando al final dos factores, el primero con 6 variables (ítems) entre los cuales se encuentran 1, 3, 5, 7, 8 y 10; a diferencia del segundo factor que solamente cuenta con 4 variables (ítems) siendo estos el 2, 4, 6 y 9. En resumen, el Análisis Factorial Exploratorio confirma dos factores que explican el 42.33% de la varianza acumulada del Cuestionario de Regulación Emocional (REQ). Los resultados obtenidos confirman lo que los autores originales (Gross & John, 2003) establecieron sobre dos factores que componen el Cuestionario de Regulación Emocional.

Tabla 5.

*Análisis Factorial Exploratorio de Componentes con Rotación Varimax del Cuestionario de Regulación Emocional (REQ) con 10 reactivos.*

| <i>Item.</i>   | <i>Factor 1.</i> | <i>Factor 2.</i> |
|--|------------------|------------------|
| Cuando quiero incrementar mis emociones positivas (p. ej. Alegría, diversión), cambio el tema sobre el que estoy pensando. | .489             |                  |
| Guardo mis emociones para mí mismo.  |                  | .751             |
| Cuando quiero reducir mis emociones negativas (p. ej. Tristeza, enfado), cambio el tema sobre el que estoy pensando.       | .645             |                  |
| Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas.   |                  | .692             |
| Cuando me enfrento a una situación estresante, intento pensar en ella de un modo que me ayude a mantener la calma.         | .607             |                  |
| Controlo mis emociones no expresándolas.   |                  | .744             |
| Cuando quiero incrementar mis emociones positivas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.                          | .492             |                  |
| Controlo mis emociones cambiando mi forma de pensar sobre la situación en que me encuentro.                                | .635             |                  |
| Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.  |                  | .485             |
| Cuando quiero reducir mis emociones negativas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.                              | .631             |                  |

#### **4.3. Análisis Factorial Confirmatorio.**

El primer estudio de validación de la escala fue realizado por Gross & John (2003). Dado que los resultados de los análisis factoriales con rotación Varimax en cuatro muestras diferentes fueron bastante similares, los autores concluyeron que la estructura factorial de ERQ estaba dividida en dos factores, Reevaluación Cognitiva y Supresión, así como también se evidencio que los dos factores no correlacionaron significativamente. Esta estructura factorial

fue reproducida mediante el análisis factorial confirmatorio (AFC) del Cuestionario de Regulación Emocional (REQ), confirmando así la presencia de dos escalas independientes.

Los índices de ajuste absoluto determinan qué tan bien encaja un modelo a priori con los datos de la muestra (McDonald & Ho, 2002) y demuestran qué modelo propuesto tiene el ajuste más adecuado. En primera instancia se observa el *coeficiente normalizado multivariante de Mardia*, en donde valores mayores a siete indican una distribución no normal (West, Curran & Fincham, 1995). Cuando el resultado de este índice es superior a 7, se sugiere emplear el método robusto de máxima verosimilitud como lo indican Satorra & Bentler (2001). Para poder evaluar el ajuste de las estructuras factoriales se utilizaron seis indicadores ( $\chi^2$ ,  $p$ , *CFI*, *NNFI*, *RMSEA*, *intervalo de confianza de 90% del RMSEA*).

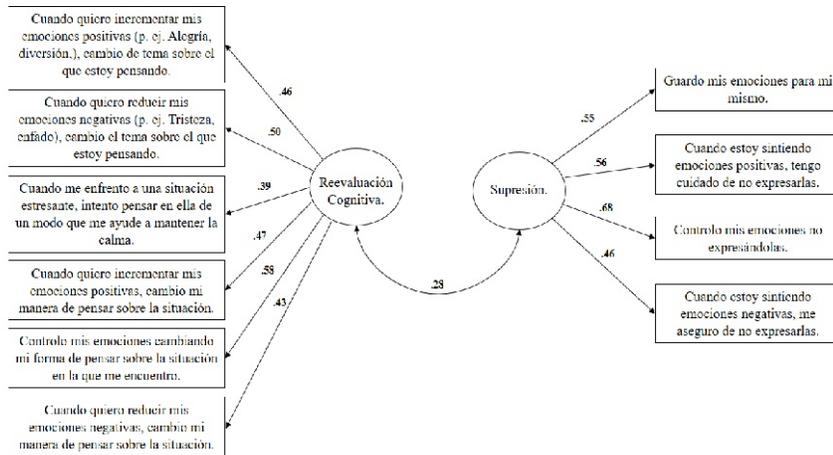
Para calcular el ajuste del modelo sin depender del tamaño de la muestra y sustentar que el modelo es adecuado a los datos, se complementa el resultado del indicador estadístico  $X^2$  (Bentler, 2006) que es la medida tradicional para evaluar el ajuste general del modelo y evalúa la magnitud de la discrepancia entre la muestra y las matrices de covarianzas ajustadas (Hu & Bentler, 1999).

El valor del *NNFI* puede indicar un ajuste pobre a pesar de otras estadísticas que apuntan hacia un buen ajuste, su punto de corte es  $>.95$  (Bentler, 1990; Kline, 2005; Tabachnick & Fidell, 2007). El *Índice de ajuste comparativo (CFI)*: Bentler, 1990) es una forma revisada del *NFI* que tiene en cuenta el tamaño de la muestra (Byrne, 1998), esta estadística con un punto de corte  $>.95$  supone que todas las variables latentes no están correlacionadas (nulo / modelo de independencia) y compara la matriz de covarianza de la muestra con este modelo nulo. El *RMSEA* indica qué tan bien el modelo, con estimaciones de parámetros desconocidas pero

elegidas óptimamente, se ajustaría a la matriz de covarianza de las poblaciones, este índice tiene un punto de corte  $<.08$  (Byrne, 1998).

Para la validez de este estudio se realizó más de un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), al analizar en el programa EQS el modelo con las 10 variables (ítems) divididos en dos factores (Reevaluación Cognitiva y Supresión), se obtuvo un valor de 8.57 del *coeficiente normalizado multivariante de Mardia*, por lo que se optó por la estimación del modelo con el método robusto de máxima verosimilitud. En cuanto a *la Chi* resultó significativa su valor S-B  $\chi^2$  (34 g. l., N= 200) = 94.17,  $p<.00$ , por su parte el índice *CFI* obtuvo un valor de 0.73 mientras que el *NNFI* se estableció en 0.64. El *RMSEA* presento un valor de 0.10, mientras que el *intervalo de confianza de 90% de RMSEA* exhibió valores inadecuados (.07, .12).

En la figura 5 se muestra que solamente el ítem 6 (controlo mis emociones no expresándolas) es superior a .60, los demás ítems varían entre .58 y .39, lo que indica que no existen relaciones fuertes entre los factores y sus indicadores. Al finalizar el análisis y con los datos obtenidos se asume que el modelo obtenido no presenta un buen ajuste.



S- $B\chi^2$  (34 g. l., N= 200) = 94.17,  $p > .00$ ; CFI=.73; NNFI=.64; RMSEA=.10.

Figura 5. - Análisis Factorial Confirmatorio del Cuestionario de Regulación Emocional con 10 variables (ítems).

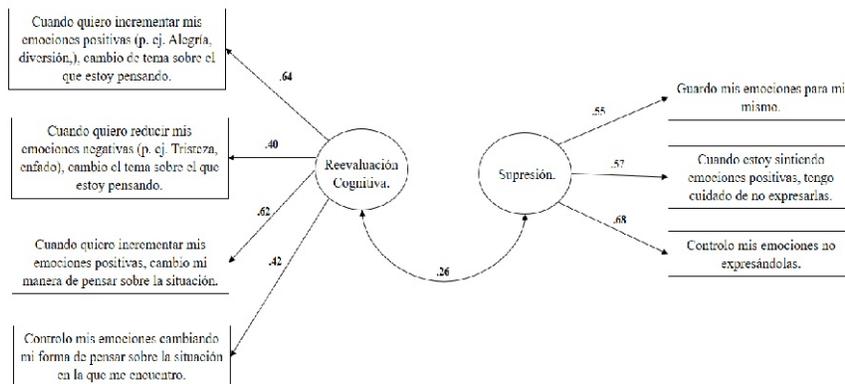
En el segundo Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), se descartaron tres variables (ítems) del modelo original dado que los residuales estandarizados del modelo con 10 variables (ítems) arrojaron resultados poco favorables para las variables 5, 9 y 10 por lo que estos ítems se eliminaron para el segundo Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Al correr el programa EQS con los dos factores (Reevaluación Cognitiva y Supresión) conformados solamente por 7 variables distribuidas de la siguiente manera; Reevaluación Cognitiva con las variables 1, 3, 7 y 8, mientras que Supresión cuenta con las variables 2, 4 y 6.

Además de eliminar estas tres variables, también se procedió a covariar los factores, se analizaron los resultados arrojados para este nuevo modelo, obteniendo un valor de 1.30 del

*coeficiente normalizado multivariante de Mardia*, por lo que se optó por la estimación del modelo con el método de máxima verosimilitud. En cuanto a la *Chi* resultó significativa  $\chi^2$  (13 g. l., N= 200) = 27.24,  $p < .01$ , por su parte el índice *CFI* obtuvo un valor de 0.90 mientras que el *NNFI* se estableció en 0.85. El *RMSEA* presento un valor de 0.07, mientras que *el intervalo de confianza de 90% de RMSEA* exhibió valores por arriba de lo esperado (.03, .12) ver figura 6.

No todos los ítems obtuvieron pesos factoriales fueron mayores .60, solamente tres de ellos (.64, .62 y .68), mientras que cuatro ítems obtuvieron valores por debajo del valor significativo (.40, .42, .55 y .57), lo que indica que no todos los indicadores tienen relaciones fuertes con sus factores. Por su parte el coeficiente de *Alfa de Cronbach* arrojó un valor de .61, que según George & Mallery (2003, p.231) es un criterio cuestionable, al finalizar el análisis se puede concluir asumiendo que el modelo tiene un ajuste.

Por otro lado, se confirmó la presencia de dos factores y las cargas factoriales de los ítems alcanzaron valores .64, .40, .62 y .42 para los ítems 1, 3, 7 y 8 respectivamente correspondientes al factor de Reevaluación Cognitiva. Por su parte para el factor de Supresión .55, .57 y .68 para los ítems 2, 4, y 6 respectivamente. Mientras que la covarianza entre factores arrojó un resultado de .26.



$\chi^2$  (13 g. l., N= 200) = 27.24,  $p > .01$ ; CFI=.90; NNFI=.85; RMSEA=.07.

Figura 6. - Análisis Factorial Confirmatorio del Cuestionario de Regulación Emocional con 7 variables (ítems).

#### 4.4. Análisis de Modelamiento Estructural.

Este tipo de análisis resulta muy útil para investigaciones que trabajen diversos constructos latentes, en forma simultánea, así como someter a prueba modelos que clarifiquen diferentes tipos de efectos (Vargas, T. y Mora-Esquivel, R., 2017). Para realizar este análisis, se utilizaron 31 reactivos divididos en parcelas de desagregación parcial, donde se combinaron ítems de los factores en parcelas de dos o más elementos (ítems) con el fin de simplificar la estructura del modelo y disminuir el número de variables observadas (Williams et al., 2009). Little, Cunningham, Shahar & Widaman (2002), señalan que el uso de parcelas posee algunas ventajas; a) obtener mayor confiabilidad, b) comunalidades más altas, c) menores posibilidades

de violar los supuestos de la técnica, e) mejor comprensión de la relación entre constructos, entre otras ventajas.

Para probar el modelo de covarianzas entre los constructos se utilizaron tres escalas diferentes, en primer lugar, se utilizaron los datos del Cuestionario de Regulación Emocional (REQ) (Figura 6). Además de las escalas de Resiliencia (Figura 7) y Estrés Percibido (Figura 8), validadas dentro del proyecto "Resiliencia en padres de niños con y sin diagnóstico neuropsicológico: posibles factores psicosociales protectores".

Al revisar la validación de la escala de Resiliencia (ver figura 7), la que mostro un mejor ajuste en el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) estuvo conformada por diecisiete reactivos divididos en tres factores, se obtuvieron los siguientes resultados: pesos factoriales significativos ( $t > 1.96$ ,  $p < .05$ ). Bondad de ajuste:  $S-B\chi^2$  (112 g. l.,  $N = 200$ ) = 170.45,  $p > .000$ ;  $CFI = .93$ ;  $NNFI = .92$ ;  $RMSEA = .05$ ; los reactivos y factores resultantes de este análisis fueron agrupados aleatoriamente en tres parcelas para el Análisis Estructural.

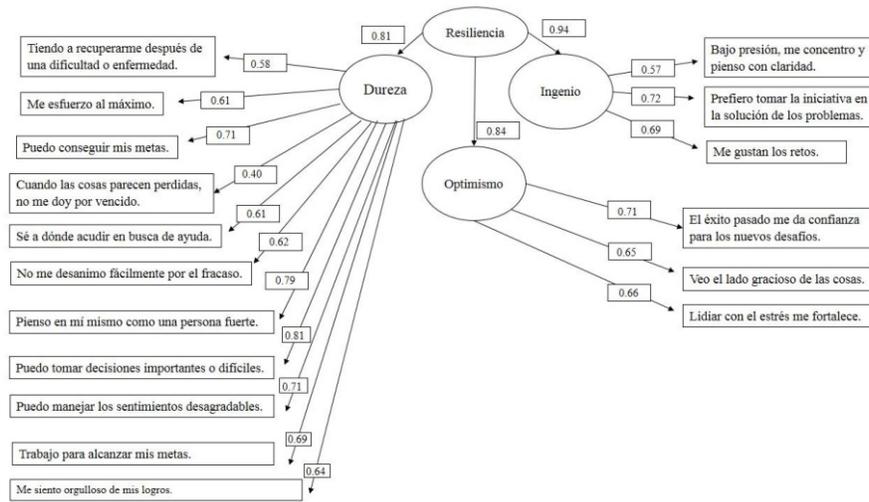


Figura 7. Análisis factorial confirmatorio de la escala de Resiliencia con 17 variables (ítems).

Por su parte la escala de Estrés Percibido (ver figura 8) se conformó en el AFC por siete reactivos en un solo factor, los resultados obtenidos fueron los siguientes: pesos factoriales significativos ( $t > 1.96$ ,  $p < .05$ ). Bondad de ajuste:  $S-B\chi^2$  (14 g. l.,  $N = 200$ ) = 20.35  $p > .011$ ;  $CFI = 0.97$ ;  $NNFI = 0.96$ ;  $RMSEA = 0.05$ . Los reactivos de esta escala se agruparon aleatoriamente en dos parcelas para el Análisis Estructural.

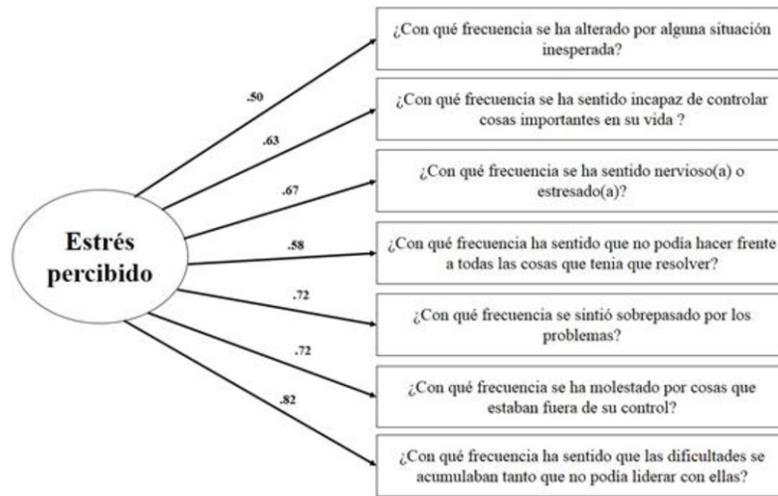
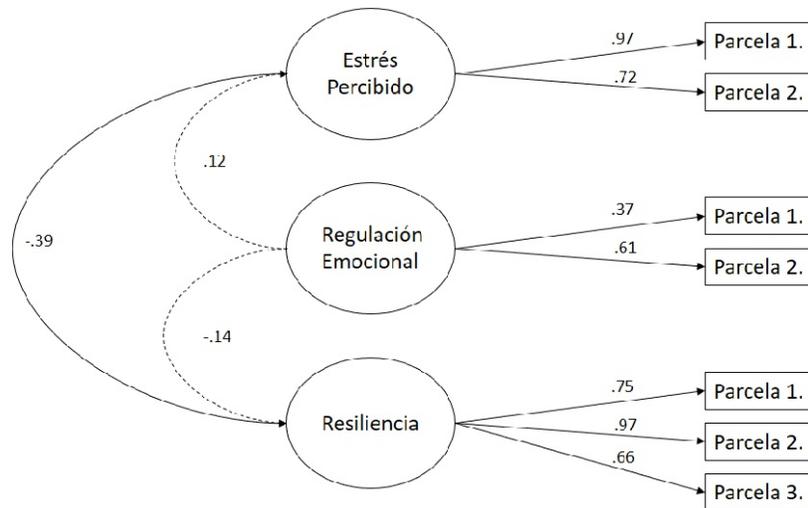


Figura 8. Análisis factorial confirmatorio de la escala de Estrés Percibido con 7 variables (ítems).

Se realizó el análisis del modelo compuesto por las tres escalas anteriormente mencionadas (Figura 9), dando como resultados los siguientes valores, Regulación Emocional muestra una relación negativa con Resiliencia equivalente a  $-.14$ , mientras que con Estrés Percibido obtuvo una relación positiva equivalente a  $.12$ .



S-B  $\chi^2$  (21 g.l., N=200) = 12.75  $p > .31$  CFI = .99; NNFI = .99; RMSEA = .03

Figura 9. Modelo de ecuaciones estructurales compuesto por las escalas de Regulación Emocional, Resiliencia y Estrés Percibido.

A continuación, se muestran mediante tablas las estadísticas descriptivas de las escalas utilizadas para las relaciones con el constructo focal, en primer lugar, observamos la escala de Estrés Percibido (Tabla 6) donde podemos encontrar el Número de Muestra, los valores Mínimos y Máximos, la Media de los valores obtenidos y la Desviación Estándar.

Tabla 6.

*Estadísticas descriptivas de los reactivos de la escala Estrés Percibido.*

| Ítems  | N   | Min | Max | Media | Desviación Estándar |
|--|-----|-----|-----|-------|---------------------|
| ¿Con que frecuencia se ha alterado por alguna situación inesperada?                                    | 199 | 0   | 4   | 1.97  | .758                |
| ¿Con que frecuencia se ha sentido incapaz de controlar cosas importantes en su vida?                   | 196 | 0   | 4   | 1.48  | .868                |
| ¿Con que frecuencia se ha sentido nervioso(a) o estresado(a)?  | 197 | 0   | 5   | 1.98  | .746                |
| ¿Con que frecuencia se ha sentido que no podía hacer frente a todas las cosas que tenía que resolver?  | 194 | 0   | 6   | 1.74  | .948                |
| ¿Con que frecuencia se sintió sobrepasado por los problemas?   | 198 | 0   | 6   | 1.56  | .942                |
| ¿Con que frecuencia se ha molestado por cosas que estaban fuera de su control?                         | 199 | 0   | 6   | 1.89  | .8811               |
| ¿Con que frecuencia ha sentido que las dificultades se acumulaban tanto que no podía lidiar con ellas? | 199 | 0   | 6   | 1.56  | 1.008               |

De igual manera que con la escala de Estrés Percibido, también se realizó una tabla de la escala de Resiliencia (Tabla 7) en la que se indica el Número de Muestra, los valores Mínimos y Máximos, la Media de los valores obtenidos y la Desviación Estándar.

Tabla 7.

*Estadísticas descriptivas de los reactivos de la Escala de Resiliencia.*

| Ítems   | N   | Min | Max | Media | Desviación Estándar |
|---|-----|-----|-----|-------|---------------------|
| Tiendo a recuperarme después de una dificultad o enfermedad.  | 200 | 2   | 5   | 4.43  | .698                |
| Me esfuerzo al máximo.  | 200 | 3   | 5   | 4.48  | .609                |
| Puedo conseguir mis metas.                                    | 198 | 1   | 5   | 4.39  | .688                |
| Cuando las cosas parecen perdidas, no me doy por vencido.     | 199 | 1   | 5   | 4.21  | 1.028               |
| Sé a dónde acudir en busca de ayuda.                          | 197 | 1   | 5   | 4.38  | .751                |
| No me desanimo fácilmente por el fracaso.                     | 200 | 1   | 6   | 4.20  | .861                |
| Pienso en mí mismo como una persona fuerte.                   | 197 | 1   | 5   | 4.35  | .709                |
| Puedo tomar decisiones importantes o difíciles.               | 196 | 1   | 6   | 4.41  | .693                |
| Puedo manejar los sentimientos desagradables.                 | 196 | 1   | 5   | 4.13  | .803                |
| Trabajo para alcanzar mis metas.                              | 198 | 2   | 5   | 4.37  | .676                |
| Me siento orgulloso de mis logros.                            | 197 | 1   | 5   | 4.51  | .675                |
| Bajo presión, me concentro y pienso con claridad.             | 196 | 1   | 5   | 3.70  | 1.112               |
| Prefiero tomar la iniciativa en la solución de los problemas. | 198 | 1   | 5   | 4.10  | .861                |
| Me gustan los retos.  | 198 | 2   | 5   | 4.15  | .869                |
| El éxito pasado me da confianza para los nuevos desafíos.     | 198 | 2   | 5   | 4.40  | .659                |
| Veo el lado gracioso de las cosas.                            | 199 | 1   | 5   | 4.01  | .847                |
| Lidiar con el estrés me fortalece.                            | 198 | 1   | 5   | 3.35  | 1.116               |

Para fines de sinterización se presentan los índices de ajustes ( $\chi^2$ , grados de libertad (*gl*), *CFI*, *NNFI* y *RMSEA*) de los modelos factoriales que se probaron a lo largo del presente estudio (Tabla 8).

Tabla 8.

*Índices de ajustes para los modelos factoriales probados.*

| Modelos Factoriales.                   | $\chi^2$ | G1 | CFI  | NNFI | RMSEA |
|--|----------|----|------|------|-------|
| 2 factores, 1 segundo.<br>Alfa: .64    | 88.63    | 32 | .74  | .63  | .10   |
| 1 factor, 6 variables.<br>Alfa: .63    | 36.16    | 9  | .72  | .54  | .13   |
| 1 factor, 4 variables.<br>Alfa: .62    | .06      | 3  | 1.00 | 1.07 | .00   |
| 1 factor, 10 variables.<br>Alfa: .64   | 142.55   | 35 | .51  | .37  | .13   |
| 2 factores, 10 variables.<br>Alfa: .64 | 94.17    | 34 | .72  | .63  | .10   |
| 2 factores, 7 variables.<br>Alfa: .61  | 27.24    | 13 | .90  | .85  | .07   |

## CAPITULO V. DISCUSIÓN

En la presente investigación se han estudiado las propiedades psicométricas del Cuestionario de Regulación Emocional (Gross & John, 2003) que evalúa dos estrategias de la RE, la Reevaluación Cognitiva y la Supresión.

Los resultados obtenidos en el AFC definitivo muestran dos índices de bondad de ajuste (*NNFI* y *RMSEA*) que sustentan la solución bidimensional de 7 ítems, mientras que el índice de bondad de ajuste *CFI* no cumplió con el ajuste adecuado. Por su parte, el valor de la covarianza entre los factores (variables latentes) siendo este resultado bajo, nos indica que es factible lo que los autores originales propusieron en primera instancia de conceptualizar ambos factores, reevaluación cognitiva y la supresión como dos constructos independientes, aunque se encuentran relacionados.

Estas dos estrategias han sido correlacionadas con variables tales como la resiliencia y el estrés percibido, y se ha encontrado que, en estas relaciones, la regulación emocional se encuentra relacionada de manera positiva con el estrés positivo, entendiéndolo este como un estrés que se puede manejar y no afecta a la persona (Rodríguez y Pérez, 2007), donde altos niveles de estrés se encuentran asociados a bajos niveles de RE. A pesar de que existe literatura que sustenta esta última afirmación, en los resultados obtenidos en este estudio podemos observar que la relación entre la RE y el Estrés Percibido no es significativa. Sin embargo, en una muestra de jóvenes universitarios tampoco se encontró una relación entre estos dos constructos (comunicación personal con Dra. Corral). Por otro lado, si se encontró una relación con el inventario de estrés. Podría ser que no se encontró una relación ya que no se tiene una asociación con la percepción al estrés si no la experiencia a un evento estresante.

Por su parte la relación entre RE y la resiliencia se presenta en la teoría en forma positiva, lo cual quiere decir que entre mayor sea la RE, mayor será la resiliencia (Bonanno, 2004). Los resultados del presente estudio contradicen la teoría al presentar una relación no significativa entre ambos constructos, esto no implica que las teorías se encuentren equivocadas.

Los resultados de este estudio no son consistentes con los estudios anteriores y sugieren que pueden existir limitaciones en el estudio, una de las más importantes es considerar que se ha estudiado la validez y confiabilidad en una muestra heterogénea (padres, madres y/o tutor de diferentes niveles socioeconómicos, así como grado escolar). Por su parte también es importante aclarar que la muestra no ha asegurado la comprensión de los ítems, además que la deseabilidad social que es la falta de sinceridad y objetividad en las respuestas de los participantes (Morales, 2006) es un factor importante en el desarrollo de la aplicación del Cuestionario.

A pesar de que los resultados no fueron significativos para las relaciones entre constructos, este estudio es un punto de partida para futuras investigaciones en explorar estas relaciones, no solo entre constructos si no también con otras muestras, por ejemplo, cómo afecta en nivel socioeconómico en la Regulación Emocional, el nivel de Estrés Percibido y la Resiliencia, así como también problemas de salud dentro de la familia. Además de utilizar otras muestras, también es un punto de partida para la construcción de instrumentos más eficaces para la medición de los diferentes constructos utilizados en este estudio.

## REFERENCIAS

- Barret, L. F., Gross, J. J. (2001). Emotional Intelligence. A process model of emotion representation and regulation. En T. J. Mayne & G. A. Bonano (Eds.). *Emotions, Current Issues and future directions*. New York: The Guilford Press.
- Bentler, P.M. (1990). Comparative Fit Indexes in Structural Models. *Psychological Bulletin*, 107 (2), 238-46.
- Bentler, P.M. (2006). EQS 6 Structural Equations Program Manual. 6th ed. Encino: Multivariate Software, Inc.
- Berástegui, J. (2015). *Evaluación del desarrollo de la educación emocional en un centro educativo*. Universidad del País Vasco.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59, 20-28.
- Brackett, M., Mayer, J., Warner, R. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Byrne, B.M. (1998). *Structural Equation Modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic Concepts, Applications and Programming*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Cabello, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Gross, J. J. (2013). A Spanish adaptation of the Emotion Regulation Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 29(4), 234-240.
- Campos, J.J., Campos, R.G., Barrett, K.C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25, 394-402.
- Cano-Vindel, A. (1989). *Cognición, emoción y personalidad: Un estudio centrado en la ansiedad*. Madrid: Universidad Complutense.
- Casal, J., Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Rev. Epidem. Med. Prev.* 1:3-7
- Cohen, S., Kamarck, T., Mermelstein, R. (1983). A Global Measure of Perceived Stress. *Journal of Health and Social Behavior*. 24, 385-96.
- Denzin, N.K. (2009 [1984]). *On Understanding Emotion*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Downey, L.A., Johnston, P., Hansen, K., Birney, J., Stough, C. (2010). Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 62, 20-29.
- Echeverría, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: Esic Editorial.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinard, T.L., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Reiser, M. et al. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72, 1112-1134.

- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: a three-wave longitudinal study. *Child development*, 76(5), 1055-1071.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.
- Etkin, A., Büchel, C., Gross, J.J. (2015). The neural bases of emotion regulation. *National Review Neuroscience*. 16, 693-700, doi:10.10/nrn4044.
- Evans, D. (2002). *Emoción: La ciencia del sentimiento*. Madrid: Taurus.
- Fernández, M.E. (2009). *Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia en estudiantes de enfermería: su asociación con salud psicológica y estabilidad emocional*. Tesis doctoral. Universidad de León.
- Fernández-Abascal, E., Martín, M., Domínguez, J. (2001). *Procesos Psicológicos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. (ISSN: 1681-5653).
- García, J.L., Forthun, L.F., Pidcock, B.W., Dowd, D.A. (2007). Parent relationships, emotion regulation, psychosocial maturity and college student alcohol use problems. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 912-926.
- García, M.C., Juárez, M.I. (2011). *Atendiendo al cuidador*. (Pt 4): 192-199.

- Gargurevich, R., Matos, L. (2010). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Autorregulación Emocional adaptado para el Perú (ERQP). *Rev. Psicol.* 12, 192-215. Universidad de Lima, Perú.
- George, D., Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference*. 11.0 Update (4.<sup>a</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Goleman, D. (2001). Emotional Intelligence: Issues in Paradigm Building. En Chemiss, C., Goleman, D. (Eds.). *The emotionally intelligent workplace*. (pp.13-26). San Francisco: Jossey-Bass.
- González, R., Souto, A., Fernández, R., Freire, C. (2011). Regulación emocional y burnout académico en estudiantes universitarios de Fisioterapia. *Revista de Investigación en Educación*, n° 9 (2), pp.7-18.
- Gottman, J.M., Katz, L.F., Hooven, C. (1997). *Metaemotion: how families communicate emotionally*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Gross, J.J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Gross, J.J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. Nueva York: Guilford.

- Gross, J.J., John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Gross, J.J., Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Grotberg, E. (2002). La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades. *Colección psicología/resiliencia*. Gedisa Editorial S.A. 391 páginas.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill
- Hu, L.T., Bentler, P.M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.
- John, O. P., Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life-span development. *Journal of Personality*, 72, 1301-1333.
- Karreman, A., Van Tuijl, C., Van Aken, M. A., Deković, M. (2008). Parenting, coparenting, and effortful control in preschoolers. *Journal of Family Psychology*, 22(1), 30.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. 2nd Edition ed. New York: The Guilford Press.

- Kochanska, G., Knaack, A. (2003). Effortful control as a personality characteristic of young children: antecedents, correlates, and consequences. *Journal of personality*, 71(6), 1087-1112.
- Kochanska, G., Murray, K.T., Harlan, E.T. (2000). Effortful control in early childhood: continuity and change, antecedents and implications for social development. *Developmental psychology*, 36, 220-232.
- Koole, S.L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4-41.
- Kopp, C.B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental psychology*, 18, 199-214.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1986): *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Limonero, J.T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M.J., Ardilla-Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Behavioral Psychology*, Vol. 20, Nº 1, 2012, pp. 183-196. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Little, T., Cunningham, W., Shahar, G., Widaman, K. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 151-173.

- Lopes, N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M. (2005). Emotion regulation ability and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.
- Martins, A., Ramalho, N., Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554-564.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P., Sluyter, D. (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators* (pp. 3- 31). New York: Basic Books.
- Mayor, J. (1980): Orientaciones y problemas de la psicología cognitiva. *Análisis y Modificación de Conducta*, 6, 213-255.
- Mayor, J. (1985): Actividad humana y procesos cognitivos. En J. Mayor (Ed.): *Actividad humana y procesos cognitivos*. Madrid: Alhambra.
- McDonald, R.P., Ho, M.-H.R. (2002). Principles and Practice in Reporting Statistical Equation Analyses. *Psychological Methods*, 7 (1), 64-82.
- Mikolajczak, M., Nélis, D., Hansenne, M., Quoidbach, J. (2008). If you can regulate sadness, you can probably regulate shame: Associations between trait emotional intelligence, emotion regulation and coping efficiency across discrete emotions. *Personality and Individual Differences*, 44, 1356-1368.
- Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación*. Universidad Pontificia Comillas. Madrid, España.

- Olson, S. L., Sameroff, A. J., Kerr, D. C., Lopez, N. L., Wellman, H. M. (2005).  
Developmental foundations of externalizing problems in young children: the role of  
effortful control. *Development and psychopathology*, 17(01), 25-47.
- Petrides, K. V., Pérez-González, J. C., Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental  
validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21, 26-55.
- Petrides, K. V., Pita, R., Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in  
personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, 273-289.
- Reeve, J. M. (2005). *Understanding Motivation and Emotion*. (4taed.). New Jersey: John  
Wiley & Sons.
- Remor, E. (2006). Psychometric Properties of a European Spanish Version of the Perceived  
Stress Scale (PSS). *The Spanish Journal of Psychology*. 9, 86-93.
- Rendón, M.I. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Perspectivas  
en Psicología*, vol. 3, núm. 2, pp. 349-363 Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia.
- Rodríguez, A., Pérez, M. (2007). Influencia de la Unidad de Cuidados Intensivos en los  
familiares de pacientes con mala calidad de vida. *International Journal of Clinical and  
Health Psychology*, 7(1), 71-82.
- Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P. (2010). Emotional regulation and  
acute pain perception in women. *Journal of Pain*, 11, 564-569.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En Bar-On, R. y J.  
D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development,*

*Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplac.* San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 68-91.

Saklofske, D. H., Austin, E. J., Galloway, J., Davidson, K. (2007). Individual difference correlates of health-related behaviours: Preliminary evidence for links between emotional intelligence and coping. *Personality and Individual Differences*, 42, 491-502.

Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J.B., Mayer, J. D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. In M. Lewis y J.M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions (2nd ed.)* (pp. 504-520). New York: Guilford Press.

Satorra, A., Bentler, P. M. (2001). A scaled Difference Chi-square test Statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66, 507-514.

Scherer, K.R. (2001). Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking. In: Scherer K.R., Schorr A., Johnstone, T., (eds). *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research*. Oxford: Oxford University Press, pp. 92–120.

Schutte, N. S., Malouff, J. M. (2011). Emotional intelligence mediates the relationship between mindfulness and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 50, 1116-1119.

Selye, H. (1960). *La tensión en la vida*. Buenos Aires: Cía. Gral. Fabril. (Pp. 65).

Siemer, M., Mauss, I., Gross, J. J. (2007) Same situation-different emotions: How appraisals shape our emotions. *Emotion* 7, 592–600.

- Stryker, S. (2004). Integrating emotion into identity theory. *Advances in Group Processes* 21: 1–23.
- Tabachnick, B.G., Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. (5th ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Tejada, J. (1999). Acerca de la Competencias Profesionales. *Herramientas*, 56, 20-30.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of a definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.
- Vargas, T., Mora-Esquivel, R. (2017). Tamaño de la muestra en modelos de ecuaciones estructurales con constructos latentes: un método práctico. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. ISSN 1409-4703.
- West, S. G., Finch, J. F., Curran, P. J. (1995). Structural equation models with non normal variables. En R. H. Hoyle (Ed.). *Structural Equation Modeling. Concepts, Issues, and Applications* (pp. 56-75). California, EE.UU.: Sage Publications.
- Williams., Larry., Vandenberg., Robert., Edwards., Jeffrey. (2009). Structural equation modeling in management research: A guide for improved analysis. *The Academy of Management Annals*, 3(1), 543-604.
- Zajonc, R.B. (1980): *Feeling and thinking: Preferences need no inferences* *American Psychologist*, 35, 151-175.

## ANEXOS

1. Cuestionario de regulación emocional.



Fecha y lugar:

# Expediente:

Lea cuidadosamente las instrucciones.

**Recuerde que la información que provea es totalmente confidencial y anónima, le pedimos sea lo más honesto(a) posible.**

*A continuación, nos gustaría que contestara unas preguntas sobre su vida emocional, en concreto, sobre cómo controla sus emociones. Estamos interesados en dos aspectos. El primero es su experiencia emocional o lo que siente internamente. El segundo es su expresión emocional o cómo muestra sus emociones a través de las palabras, los gestos y los comportamientos. Aunque algunas de las cuestiones pueden parecer similares a otras, estas difieren de forma importante*

*Coloque una X en el recuadro que califica más adecuadamente cada afirmación aplicada a usted mismo(a), tomando en cuenta que 1= totalmente en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3= ligeramente en desacuerdo, 4= ni en acuerdo, ni en desacuerdo, 5= ligeramente de acuerdo, 6=de acuerdo y 7= totalmente de acuerdo.*

|   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Cuando quiero incrementar mis emociones positivas (p. ej. Alegría, diversión), cambio el tema sobre el que estoy pensando. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Guardo mis emociones para mí mismo.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Cuando quiero reducir mis emociones negativas (p. ej. Tristeza, enfado), cambio el tema sobre el que estoy pensando.       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Cuando me enfrento a una situación estresante, intento pensar en ella de un modo que me ayude a mantener la calma.         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Controlo mis emociones no expresándolas.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Cuando quiero incrementar mis emociones positivas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Controlo mis emociones cambiando mi forma de pensar sobre la situación en la que me encuentro.                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Cuando quiero reducir mis emociones negativas, cambio mi manera de pensar sobre la situación.                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

## 2. Escala de estrés percibido



Fecha y lugar:

# Expediente:

Las preguntas de la siguiente sección son sobre sentimientos y pensamientos que tuvo durante el mes pasado. En cada caso se le pide que indique *que tan seguido* sintió o tuvo los pensamientos que se le presentan en cada pregunta. Coloque una "X" en el recuadro que califica *más adecuadamente su respuesta, tomando en cuenta que 0= nunca, 1= casi nunca, 2=a veces, 3=casi siempre y 4= siempre.*

|  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. ¿Con qué frecuencia se ha alterado por alguna situación inesperada?                                     | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. ¿Con qué frecuencia se ha sentido incapaz de controlar cosas importantes en su vida?                    | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. ¿Con qué frecuencia se ha sentido nervioso(a) o estresado(a)?   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. ¿Con qué frecuencia sintió confianza en sus habilidades para resolver problemas personales?             | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. ¿Con qué frecuencia ha sentido que las cosas van por el camino correcto?                                | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. ¿Con qué frecuencia ha sentido que no podía hacer frente a todas las cosas que tenía que resolver?      | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. ¿Con qué frecuencia fue capaz de controlar situaciones irritantes?                                      | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. ¿Con qué frecuencia se sintió sobrepasado por los problemas?  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. ¿Con qué frecuencia se ha molestado por cosas que estaban fuera de su control?                          | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. ¿Con qué frecuencia ha sentido que las dificultades se acumulaban tanto que no podía lidiar con ellas? | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

3. Escala de resiliencia.

En el siguiente cuadro, coloque una "X" en el recuadro que califica más adecuadamente su respuesta según su caso, tomando en cuenta que 1= totalmente en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3= ni en acuerdo, ni en desacuerdo 4=de acuerdo, y 5= totalmente de acuerdo. Algunas afirmaciones pueden parecerle muy similares o iguales a la actividad anterior, contéstelas, son de suma importancia, cumplen con objetivos muy específicos.

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Soy capaz de adaptarme a los cambios.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Tengo relaciones estrechas y seguras.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. En ocasiones, el destino o Dios pueden ayudar.                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Puedo enfrentarme con todo lo que encuentre en mi camino.      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. El éxito pasado me da confianza para los nuevos desafíos.      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Veo el lado gracioso de las cosas.                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Lidar con el estrés me fortalece.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Tiendo a recuperarme después de una dificultad o enfermedad.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Las cosas ocurren por alguna razón.                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Me esfuerzo al máximo.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Puedo conseguir mis metas.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Cuando las cosas parecen perdidas, no me doy por vencido.     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Sé a dónde acudir en busca de ayuda.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Bajo presión, me concentro y pienso con claridad.             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Prefiero tomar la iniciativa en la solución de los problemas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. No me desanimo fácilmente por el fracaso.                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



Fecha y lugar:

# Expediente:

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 17. Pienso en mí mismo como una persona fuerte.     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Puedo tomar decisiones importantes o difíciles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Puedo manejar los sentimientos desagradables.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Actúo por corazonadas.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Tengo un fuerte sentido del propósito.          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Siento que controlo mi vida.                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Me gustan los retos.                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Trabajo para alcanzar mis metas.                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Me siento orgulloso de mis logros.              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

4. Datos sociodemográficos

**Para terminar, le pedimos que nos otorgue la siguiente información:**

Relación con el niño o niña. Soy su madre \_\_\_\_ Soy su padre \_\_\_\_ Soy su guardián \_\_\_\_  
Si es su guardián, qué relación tiene con el niño (ejemplo: abuela) \_\_\_\_  
Edad del niño (a) \_\_\_\_ Grado que cursa el niño (a) \_\_\_\_ El niño(a) tiene hermanos (as): SI \_\_NO\_\_ Cuántos: \_\_\_\_  
Edad de la persona que lo está llenando: \_\_\_\_ Edad del otro padre o guardián (si lo existe): \_\_\_\_  
Edo civil de la persona que lo está llenando: \_\_\_\_  
Aparte de los padres de familia y los niños, ¿Quiénes viven en la casa?:  
1. \_\_\_\_ Relación al niño(a): \_\_\_\_  
2. \_\_\_\_ Relación al niño(a): \_\_\_\_  
3. \_\_\_\_ Relación al niño(a): \_\_\_\_  
4. \_\_\_\_ Relación al niño(a): \_\_\_\_

¿Quién es el cuidador primario? \_\_\_\_  
Aproximadamente ¿Cuántas horas se encarga del cuidado y/o crianza del niño(a) al día? \_\_\_\_  
¿A parte de usted quien ayuda a cuidar a su niño(a)? \_\_\_\_  
A que se dedica el padre que lo está llenando: \_\_\_\_ Si solo se dedica a la crianza, ¿Tiene alguna otra actividad que sea remunerada? \_\_\_\_ ¿Cuál?: \_\_\_\_  
¿A qué se dedica el otro padre o guardián?: \_\_\_\_  
Utilizando la tabla proporcionada indique sus años de escolaridad: \_\_\_\_  
Termino Primaria = 6  
Termino Secundaria = 9  
Termino Prepa = 12  
Termino Licenciatura= 16-17  
Termino Posgrado=16-22  
Años de escolaridad del que lo esté llenando esta información: \_\_\_\_  
Años de escolaridad del otro padre o guardián: \_\_\_\_  
Utilizando la tabla proporcionada indique cuál es el ingreso mensual en su familia: \_\_\_\_  
1. \$85,000.00+  
2. \$35,000.00 - \$84,999.00  
3. \$11,600.00 - \$34,999.00  
4. \$6,800.00 - \$11,599.00  
5. \$2,700.00- \$6,799.00  
6. \$0 - \$2,699.00

*Agradecemos su participación.*

¿SU HIJO/A HA SIDO DIAGNOSTICADO CON ALGÚN PROBLEMA DE NEURODESARROLLO (EJEMPLO: AUTISMO, PROBLEMAS DE ADQUISICIÓN DE LENGUAJE, TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN)?

- a) SI
- b) NO
- c) NO ESTOY SEGURO/A

5. Carta de presentación



## UNIVERSIDAD DE SONORA

División de Ciencias Sociales  
Cuerpo Académico "Problemas Sociales"  
UNISON CA-55

Hermosillo, Sonora, miércoles, 23 de agosto de 2017

**A quien corresponda,**

Como parte de las investigaciones que se desarrollan en la Licenciatura de Psicología de la Universidad de Sonora, se está llevando a cabo la investigación que se titula "Respuestas Emocionales de Padres en Crianza (RESPeC)". El objetivo de la investigación es conocer las respuestas emocionales que afectan la salud mental de los padres y cuidadores. Debido a que la familia es el primer contexto para la transmisión de las normas, valores y modelos de comportamiento, es necesario que tenga un funcionamiento adecuado en el que se desarrollen estilos de crianza y ambientes favorables que beneficien tanto a los padres como a los hijos.

Por este motivo, le solicitamos amablemente la posibilidad de realizar un levantamiento de datos en su institución, la cual fue seleccionada al azar de todos los kínder y las escuelas primarias de Hermosillo, Sonora. Como parte de la investigación, psicólogos entrenados especialmente para la investigación de nivel licenciatura, aplicarán un cuestionario a los padres de familia de estudiantes de Kinder a 6to de primaria. En todo momento se cuidarán los lineamientos éticos de confidencialidad en la información que proporcionen.

Agradeciendo sus atenciones y en espera de su respuesta, dejo a su disposición mi correo electrónico: [nadia.corral@unison.mx](mailto:nadia.corral@unison.mx) (Nadia S. Corral Frías Ph.D.).

Atentamente

Nadia S. Corral Frías Ph.D.  
Profesor Investigador  
Universidad de Sonora

Responsable del Proyecto de Investigación

**"Problemas Sociales"**

UNISON CA-55

C. c. p. Archivo personal

ROSALES Y TRANSVERSAL S/N, HERMOSILLO, SONORA, CP 83000., TEL. (662) 2 59 22 05

Bivd. L. D. Colosio y Ave. Reforma  
Edificio Integral de Posgrado A-10  
Cel. Centro C.P. 83000  
Hermosillo, Sonora, Méx.

Tels: (662)229 22 46  
239 22 44  
Ext. 1424  
[victorcorral@sociales.uson.mx](mailto:victorcorral@sociales.uson.mx)

## 6. Consentimiento



### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

"El saber de mis hijos haré mi grandeza"

#### TÍTULO DEL PROYECTO: Respuestas Emocionales de Padres en Crianza (RESPeC)

INVESTIGADORAS PRINCIPALES: Mtra. Denisse Rodríguez y Dra. Nadia Corral

Por medio de la presente me permito saludarte y a la vez informarte que has sido seleccionado para participar en el estudio. Una vez revisado los puntos siguientes y si estás de acuerdo en participar de manera voluntaria, firma en la parte de abajo.

**PROPÓSITO:** La crianza de hijos es un trabajo duro y difícil. Con el objetivo de entender de una mejor manera las diferentes respuestas emocionales que tienen los padres al criar hijos, la Universidad de Sonora está realizando una investigación en la que solicitamos su valiosa colaboración.

**MOTIVOS DE LA PARTICIPACIÓN DEL SUJETO:** Lo invitamos a participar en este estudio para saber sobre sus experiencias como padre.

**PROCEDIMIENTOS/INTERVENCIONES QUE SE LLEVARÁN A CABO:** Si desea ser parte de esta investigación nos ayudara a responder preguntas sobre su experiencia como padre de familia.

**RIESGOS/INCOMODIDADES QUE PUEDE EXPERIMENTAR EL PARTICIPANTE:** No se prevé ningún riesgo al participar en esta investigación.

**BENEFICIOS PREVISIBLES:** Aunque no se tendrán beneficios directos, su participación ayudará al avance de la ciencia. Los conocimientos adquiridos podrán ayudar a informar sobre la crianza y la manera que responden los padres a ella. Se espera que a partir de esta información se puedan crear programas de intervención que ayuden a los padres de familia con la crianza de sus hijos en edad escolar (6-12 años de edad).

**COMPENSACIÓN:** No existe una compensación económica por tu participación en el estudio.

**CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN:** No pondrás tu nombre, ni el de tus hijos en las hojas de respuesta, por ser confidenciales. Para identificar a quien corresponden las respuestas las hojas cuentan con número de folio para su análisis. Solamente las investigadoras responsables del proyecto tendrán acceso al manejo de los datos. Todas las respuestas que se obtengan serán 100% confidenciales y no nadie sabrá sobre sus respuestas.

**PROBLEMAS O PREGUNTAS:** Al firmar la carta confirmas que has tenido la oportunidad de formular con anterioridad todas tus preguntas sobre el estudio a los investigadores. Para cualquier pregunta relacionada con la investigación y poder acudir en caso de presentarse alguna molestia resultante del estudio, puedes contactar a la Mtra. Denisse Rodríguez Maldonado (denisse.rodriguez@unison.mx) o a la Dra. Nadia Corral Frijas, (nadia.corral@unison.mx) Las preguntas relacionadas con los derechos de los participantes pueden hacerse llegar a la Mtra. Denisse Rodríguez Maldonado al 2592173 ext. 240.

**CONSENTIMIENTO/PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA:** Aceptas participar voluntariamente en esta investigación. Cualquier información que veas en el cuestionario que sientas que pueda afectarte o hacerte cambiar tu deseo de permanecer en el estudio, te permite interrumpir la sesión de llenado de la encuesta, en cualquier momento sin tener consecuencias futuras.

\_\_\_\_\_  
Firma del participante en el estudio

\_\_\_\_\_  
Fecha

\_\_\_\_\_  
Firma del testigo

\_\_\_\_\_  
Fecha

## INDICE DE TABLAS

|  |    |
|--|----|
| Tabla 1. - Descripción porcentual de la información demográfica del padre hermosillense.   | 28 |
| Tabla 2. - Descripción porcentual de la información demográfica del niño escolar. (n=200).   | 29 |
| Tabla 3. - Descripción de las instituciones visitadas en la recolección de datos.  | 32 |
| Tabla 4. - Estadísticas descriptivas de los reactivos del cuestionario de Regulación Emocional.  | 34 |
| Tabla 5. - Análisis factorial exploratorio de componentes con rotación varimax del cuestionario de regulación emocional con 10 reactivos | 36 |
| Tabla 6. – Estadísticas descriptivas de los reactivos de la escala Estrés Percibido.   | 46 |
| Tabla 7. – Estadísticas descriptivas de los reactivos de la Escala de Resiliencia.   | 47 |
| Tabla 8. - Índices de ajustes para los modelos factoriales probados.   | 48 |

## INDICE DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1: Modelo por bloques de las competencias emocionales según el grupo (grupo de investigación en orientación psicopedagógica, 1997). | 19 |
| Figura 2: Primer modelo de autorregulación de la emoción de Gross & John (2003).   | 22 |
| Figura 3: Modelo de autorregulación de la emoción (Gross & John, 2003).  | 23 |
| Figura 4.- Distribución por frecuencia de los padres herosillenses de acuerdo con la relación con el niño.                                 | 28 |
| Figura 5. - Análisis factorial confirmatorio del cuestionario de regulación emocional con 10 variables (ítems).                            | 39 |
| Figura 6. - Análisis factorial confirmatorio del cuestionario de regulación emocional con 7 variables (ítems).                             | 41 |
| Figura 7. Análisis factorial confirmatorio de la escala de Resiliencia con 17 variables (ítems)  | 43 |
| Figura 8. Análisis factorial confirmatorio de la escala de Estrés Percibido con 7 variables (ítems).                                       | 44 |
| Figura 9. Modelo de ecuaciones estructurales compuesto por las escalas de Regulación Emocional, Resiliencia y Estrés Percibido.            | 45 |