

Validación del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva en Universitarios de Córdoba, Argentina

Validation of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire in University Students of Córdoba, Argentina

Leonardo Adrián Medrano, Luciana Moretti, Álvaro Ortiz y Germán Pereno
Universidad Empresarial Siglo 21

El *Cognitive Emotion Regulation Questionnaire* (CERQ) es un instrumento desarrollado para investigar los procesos cognitivos que las personas utilizan luego de experimentar un evento negativo. El objetivo del presente trabajo fue validar el CERQ en universitarios de la provincia de Córdoba, Argentina. Luego de efectuar una traducción de los ítems, se efectuó una prueba piloto para posteriormente administrar la escala a 359 estudiantes universitarios seleccionados en forma accidental. Mediante análisis factorial confirmatorio se contrastó el modelo original de 9 factores con un modelo alternativo de 2 factores de segundo orden (estrategias adaptativas versus desadaptativas). El modelo de 9 factores presentó un mayor ajuste, el cual mejoró al re-especificar la saturación de dos reactivos. En términos generales, los resultados sugieren que las estrategias cognitivas de regulación emocional se explicarían mejor considerándolas de manera diferenciada más que como un conjunto de estrategias agrupadas a partir de su adaptabilidad. Los índices de consistencia interna obtenidos son aceptables y semejantes a los reportados en estudios antecedentes y las evidencias de validez de criterio, obtenidas al correlacionar los puntajes del CERQ con medidas de Emociones Positivas, Emociones Negativas e Interferencia Emocional, fueron teóricamente coherentes.

Palabras clave: regulación emocional, CERQ, análisis factorial, consistencia interna, universitarios

The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ) is a scale developed to evaluate the cognitive processes that individuals use after experiencing a negative event. The aim of the present study was to validate the CERQ in university students of the province of Córdoba, Argentina. After translating the items, a pilot test was performed, and subsequently the scale was administered to 359 students accidentally selected. Through confirmatory factor analysis, the original model of 9 factors was compared with an alternative second-order factor model (adaptive and maladaptive strategies). The 9 dimensions model presented a better fit, which improved when re-specifying 2 items. Results suggest that the cognitive emotion regulation strategies would be better explained when considering them in a differentiated way instead of as a set of strategies grouped based on their adaptability. The indexes of internal consistency obtained are acceptable and similar to those reported in precedent studies and the evidences of test-criteria relationships, obtained by correlating the scores of CERQ with measures of Positive Emotions, Negative Emotions and Emotional Interference, were theoretically coherent.

Keywords: emotional regulation, CERQ, factorial analysis, internal consistency, university students

Las emociones componen una columna vertebral psicológica que guía al individuo en su vida cotidiana. Constituyen, sin duda, una parte esencial de las formas de relacionarse e interpretar estímulos. Un aspecto fundamental de las emociones que se ha desarrollado y estudiado en la actualidad hace referencia a la regulación de las emociones. La literatura especializada

Leonardo Adrián Medrano, Luciana Moretti, Álvaro Ortiz y Germán Pereno, Universidad Empresarial Siglo 21, Córdoba, Argentina.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Leonardo Medrano, Universidad Empresarial Siglo 21, Monseñor Pablo Cabrera Km 8 ½, Camino a Pajas Blancas, código postal 5008, Córdoba, Argentina. E-mail: leomedpsico@gmail.com

señala que las personas generalmente evalúan sus emociones y recurren al uso de diferentes estrategias con el propósito de disminuir, mantener o ejercer algún tipo de dominio sobre las mismas para alcanzar las metas planteadas. Dichas estrategias no solo permiten modular la intensidad de la respuesta emocional, sino que incluso pueden producir cambios en el tipo o valencia de la emoción experimentada (Koole, 2009).

Surge así el concepto *regulación emocional*, el cual puede definirse como “toda estrategia dirigida a mantener, aumentar o suprimir un estado afectivo en curso” (Thompson, 1994, p. 27) o también como cualquier intento que hacen las personas para modificar en alguna medida la ocurrencia, intensidad o duración de un estado emocional, ya sea positivo o negativo, bien alterando alguno de los factores que anteceden a la emoción o bien modificando algún aspecto de la emoción en sí misma (Gross, 1998).

Tras un proceso de regulación emocional deficiente, ya sea por el tipo de estrategia utilizada o como producto de una diferenciación afectiva poco desarrollada, pueden surgir procesos psicopatológicos (Garnefski, Kraaij & Spinhoven, 2001). Cabe destacar que estas estrategias han demostrado ser de gran importancia para explicar el desarrollo de dificultades emocionales, tanto en adultos como en adolescentes.

Las emociones y su regulación no solo intervienen en la psicopatología, sino también en el ámbito académico. Para conocer si un alumno aprendió y cómo adquirió el conocimiento pueden explorarse diferentes variables relacionadas tanto al aprendizaje como a su demostración. La presencia de las emociones y la necesidad de su regulación representan un aspecto vinculado a ambos procesos. Las emociones intervienen en el proceso del aprendizaje y en el rendimiento, tanto favoreciéndolos como menoscabándolos. Las experiencias emocionales pueden interferir en los procesos cognitivos y, entre ellas, destacan las que se necesitan para aprender los principales contenidos impartidos o afrontar de manera positiva la situación de rendir un examen (Gumora & Arsenio, 2002). La experiencia emocional positiva posee enormes ventajas para el proceso del aprendizaje, por ejemplo, realizar planes con metas concretas o atender a la información (Gumora & Arsenio, 2002). Por el contrario, las dificultades en la regulación de las experiencias emocionales negativas pueden tener diferentes consecuencias, como no poder seleccionar lo relevante o no percatarse de cómo funcionan otros procesos de autorregulación.

Numerosas investigaciones han mostrado el rol fundamental que tiene la regulación emocional para el rendimiento en el aula y el alumno. Se ha observado la existencia de relaciones significativas entre las emociones y el autoconcepto académico (Goetz, Cronjaeger, Frenzel, Lüdtke & Hall, 2010), la percepción del control académico (Ruthig et al., 2008), las creencias de autoeficacia (Lent & Brown, 2008), la satisfacción académica y satisfacción con la vida (Kuppens, Realo & Diener, 2008), entre otras variables de importancia. Si bien la emoción más examinada en este contexto ha sido la ansiedad, estudios científicos recientes advierten que los estudiantes experimentan una amplia variedad de emociones que influyen sobre el comportamiento académico (González, Donolo & Rinaudo, 2009; Medrano & Vilte, 2010; Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002). Existen al menos nueve emociones que usualmente experimentan los estudiantes en clases, al estudiar o frente a un examen: disfrute/placer, esperanza, orgullo, alivio, ira/enojo, ansiedad, desesperanza, vergüenza y aburrimiento (Pekrun et al., 2002).

Una consecuencia frecuente de la falta de regulación emocional relacionada al rendimiento es el efecto ejercido sobre los procesos cognitivos superiores, imprescindibles para el aprendizaje y el óptimo desempeño académico (Gargurevich, 2008). Se ha demostrado, por ejemplo, que sin una autorregulación emocional adecuada no es posible retener la información presentada por el profesor en clase (Masten et al., 2005), no permitiendo controlar la conducta en la misma. Ese

descontrol puede incluir comportamientos agresivos y actitudes antisociales que el profesor podría regular de una manera eficiente (Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007). Sumado a ello, la falta de regulación emocional afecta directamente el rendimiento en los exámenes, ya que disminuye los procesos atencionales, la recuperación de la información y fomenta la ansiedad (Benbenutti, McKeachie & Lin, 2002, Abril; Gargurevich, 2008).

Un aspecto a recordar es que, a pesar de lo consistente de los resultados a favor de la autorregulación emocional, este es un fenómeno complejo que actúa simultáneamente y que está articulado en las diferentes situaciones en las que se encuentra inmerso el alumno (Gargurevich, 2008), como, por ejemplo, situaciones de estrés (Farkas, 2002). En su estudio Farkas (2002) encontró que los exámenes son los eventos estresantes más frecuentes y que las estrategias de afrontamiento que predominan en tales situaciones son aquellas centradas en la emoción y no las centradas en el problema.

Si bien los estudios revisados sugieren que la regulación emocional de los estudiantes constituye un factor de importancia para favorecer el comportamiento académico óptimo, en Argentina no se han realizado estudios que brinden evidencia empírica al respecto. Cabe destacar la importancia de efectuar estudios locales, ya que los fenómenos emocionales se encuentran profundamente modulados por factores situacionales y culturales. De esta manera, contar con estudios empíricos realizados en la población universitaria de Córdoba brindaría un marco empírico necesario para el desarrollo de intervenciones ajustadas al contexto local. Así, cobra importancia el desarrollo de estudios e intervenciones focalizados en la capacidad para regular las emociones. Más concretamente, resulta de suma importancia contar con instrumentos adaptados al entorno cultural de Córdoba que permitan obtener una medición rápida, válida y confiable de las estrategias de regulación emocional que utilizan los estudiantes universitarios. Contar con un instrumento de estas características permitiría identificar a estudiantes con déficit en su regulación emocional, desarrollar nuevos estudios tendientes a evaluar la relación entre el uso de estrategias de regulación emocional y otros comportamientos académicos de importancia y, finalmente, evaluar el impacto que poseen intervenciones clínicas tendientes a incrementar las capacidades para regular las emociones que poseen estudiantes universitarios.

El *Cognitive Emotion Regulation Questionnaire* (CERQ; Garnefski & Kraaij, 2006) fue construido para investigar los procesos cognitivos que las personas tienden a utilizar luego de experimentar eventos negativos (Jermann, Van der Linden, d'Acromont & Zermatten, 2006). Cabe destacar que este instrumento se circunscribe a la regulación consciente de las emociones, mediante el uso de estrategias netamente cognitivas, no abarcando así el amplio espectro de estrategias intrínsecas y extrínsecas de monitoreo, evaluación y modificación de emociones que propone el concepto de regulación emocional.

El CERQ fue desarrollado para estudiar de manera independiente el afrontamiento cognitivo u otros componentes cognitivos de la regulación emocional de otras dimensiones de afrontamiento. Los autores del CERQ destacan que, si bien ha existido un considerable interés en los procesos cognitivos como reguladores de otros procesos del desarrollo, no se conoce aún con exactitud cuánto regulan las emociones estos procesos cognitivos y cómo ello puede afectar el curso del desarrollo emocional (Garnefski et al., 2001). Así, para responder a dichos interrogantes, se desarrolló el CERQ. Para el desarrollo del cuestionario los autores consideraron estrategias de afrontamiento ya existentes, reformularon algunas dimensiones cognitivas, transformando estrategias de afrontamiento no cognitivas en dimensiones cognitivas, y agregaron nuevas estrategias. Para ello consideraron especialmente el *Coping Inventory for Stressful Situations* (COPE; Endler & Parker, 1990) y el *Ways of Coping Questionnaire* (WCQ; Folkman & Lazarus, 1988).

Concretamente, el CERQ evalúa nueve estrategias de regulación cognitiva de las emociones. Una de las estrategias más habituales es la *Rumiación* o *Focalización en los Pensamientos*, la que se refiere a pensar excesivamente sobre los sentimientos y pensamientos asociados al evento displacentero. De manera semejante, la *Catastrofización* involucra tener pensamientos excesivos que enfatizan el terror experimentado. Otra estrategia evaluada por el CERQ es *Auto-culparse*, que se refiere a pensamientos que atribuyen la causa del evento negativo y la consecuente emoción displacentera a la propia persona. En contrapartida, la dimensión *Culpar a Otros* se refiere a pensamientos que atribuyen la causa del evento negativo a otras personas.

No todas las dimensiones evaluadas por el CERQ evalúan estrategias cognitivas disfuncionales de regulación emocional. Así, la estrategia *Poner en Perspectiva* consiste en disminuir y relativizar la gravedad del evento, comparándolo con otros eventos. *Aceptación* consiste en resignarse y tener pensamientos que acepten que el evento negativo ha ocurrido. La *Focalización Positiva* consiste en tener pensamientos agradables y alegres, en vez de pensar en el evento problemático. Otra estrategia es la *Reinterpretación Positiva*, la que involucra pensamientos que otorgan un significado positivo al evento displacentero, facilitando así el crecimiento personal. Finalmente, la *Refocalización en los Planes* consiste en pensar en los pasos que deben llevarse a cabo para solucionar el problema.

Si bien existen otros instrumentos que evalúan procesos vinculados a la regulación emocional, tales como el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995), el *Negative Mood Regulation* (NMR; Catanzaro & Mearns, 1990) y el *Difficulties in Emotion Regulation Scale* (DERS; Gratz & Roemer, 2004), el CERQ es el único cuestionario que evalúa estrategias cognitivas de regulación emocional, transformándose así en una herramienta útil para entender las estrategias de regulación cognitivo-emocional y sus relaciones (Jermann et al., 2006).

El CERQ ha sido traducido a diferentes idiomas y aplicado en múltiples poblaciones, observándose que se mantienen en todas ellas las propiedades psicométricas de confiabilidad y validez. Más concretamente, estudios desarrollados en Francia, China y España reportan el mantenimiento de la estructura factorial de nueve dimensiones subyacentes, con índices de consistencia interna, evaluada con alfa de Cronbach, comprendidos entre 0,60 y 0,90 (Jermann et al., 2006; Martin & Dahlen, 2005; Zhu et al., 2008). En un trabajo más reciente, Domínguez-Sánchez, Lasa-Aristu, Amor y Holgado-Tello (2011) contrastaron mediante un análisis factorial confirmatorio el modelo de nueve factores con un modelo alternativo de nueve factores de primer orden y dos factores de segundo orden: *estrategias adaptativas* (incluye los factores de Poner en Perspectiva, Aceptación, Reinterpretación Positiva, Focalización Positiva y Refocalización en los Planes) y *estrategias desadaptativas* (incluye los factores de Rumiación, Catastrofización, Auto-culparse y Culpar a Otros). Los índices de ajuste obtenidos sugieren un mejor ajuste en el modelo de dos factores de segundo orden (RMSEA = 0,075; GFI = 0,93; AGFI = 0,93; CFI = 0,98; NFI = 0,99 y SRMR = 0,08).

El objetivo principal del estudio que se reporta fue adaptar y establecer la validez y confiabilidad del CERQ en estudiantes universitarios de Córdoba, Argentina. Concretamente, se realizaron estudios tendientes a aportar evidencia de estructura interna, validez de criterio y analizar la consistencia interna de cada dimensión del CERQ.

Método

Participantes

La muestra estuvo conformada por 359 alumnos universitarios seleccionados a partir de un muestreo no probabilístico accidental, pertenecientes a diferentes carreras universitarias (psicología, abogacía, relaciones públicas e institucionales, diseño gráfico, comercio internacional, ciencias económicas, entre otras) de universidades públicas y privadas de la ciudad de Córdoba y Río IV, provincia de Córdoba, Argentina. Los estudiantes presentaron una edad promedio de 24,6 años ($DE = 10,0$), de los cuales 49,9% fueron de sexo masculino y 50,1%, de sexo femenino. Una sub-muestra accidental de 119 estudiantes respondieron además al PANAS y a la escala de Interferencia Emocional del DERS, con el propósito de brindar evidencia de validez de criterio del CERQ.

Instrumentos

Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire, CERQ, Garnefski et al., 2001). El CERQ es un instrumento de auto-informe compuesto por 36 ítems respondidos en una escala tipo Likert, en la que 1 es *casi nunca* y 5 es *casi siempre*. Este cuestionario examina nueve estrategias cognitivas de regulación emocional que utilizan las personas luego de una experiencia displacentera o estresante. Cada estrategia es examinada por cuatro ítems: (a) *Rumiación* (ejemplo de ítem: “Estoy preocupado por lo que siento y pienso acerca de lo que me ha pasado”), (b) *Catastrofización* (ejemplo de ítem: “Normalmente pienso que lo que me ha pasado a mí es lo peor que le puede pasar a alguien”), (c) *Auto-culparse* (ejemplo de ítem: “Siento que yo soy el culpable de lo que pasó”), (d) *Culpar a Otros* (ejemplo de ítem: “Pienso que otros son culpables de lo que me pasó”), (e) *Poner en Perspectiva* (ejemplo de ítem: “Pienso que no ha sido tan malo comparado con otras cosas”), (f) *Aceptación* (ejemplo de ítem: “Pienso que tengo que aceptar lo que pasó”), (g) *Focalización Positiva* (ejemplo de ítem: “Pienso en cosas positivas que no tienen nada que ver con lo que he vivido”), (h) *Reinterpretación Positiva* (ejemplo de ítem: “Pienso que esa situación tiene también partes positivas”) e (i) *Refocalización en los Planes* (ejemplo de ítem: “Pienso en cómo cambiar la situación”).

Diversos estudios psicométricos con muestras de adolescentes sugieren que las propiedades psicométricas son buenas. Diferentes análisis por componentes principales realizados por los autores originales mantienen la estructura de nueve factores y los análisis de consistencia interna reportan valores de alfa de Cronbach comprendidos entre 0,68 y 0,83 (Garnefski & Kraaij, 2007). Los estudios de estabilidad mediante el método test-retest presentan valores r de Pearson comprendidos entre 0,40 y 0,60, reflejando así poca estabilidad (Garnefski et al., 2001).

El CERQ cuenta con versiones adaptadas para China (Zhu et al., 2008), Francia (Jermann et al., 2006), Turquía (Cakmak & Cevik, 2010) y España (Domínguez-Sánchez et al., 2011) con resultados psicométricos satisfactorios. Todas las adaptaciones reportadas identifican nueve dimensiones subyacentes, niveles aceptables de consistencia interna para cada dimensión y evidencias de validez de criterio coherentes teóricamente al correlacionar las puntuaciones del CERQ con mediciones de depresión, ansiedad, emociones positivas y emociones negativas.

Emociones Positivas y Negativas. Se utilizó el *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS; Watson, Clark & Tellegen, 1988), el cual consta de 20 términos que describen distintos sentimientos y emociones positivas (activo, fuerte, inspirado, por ejemplo) y negativas (irritado, temeroso, nervioso, por ejemplo). El evaluado debe indicar, utilizando una escala de cinco posiciones (desde 1 = *muy poco o nada* hasta 5 = *siempre o casi siempre*), en qué medida experimenta cada una de las emociones presentadas. Se utilizó la versión validada para la población de Córdoba, Argentina (Moriondo, Palma, Medrano & Murillo, 2012). La escala cuenta con un nivel aceptable de consistencia interna evaluada con alfa de Cronbach (escala de afecto positivo: $\alpha = 0,73$; escala de afecto negativo: $\alpha = 0,82$). Para lograr una mayor delimitación del constructo examinado se modificó levemente la consigna general de la escala: se solicitó a los estudiantes que indicaran la frecuencia con que experimentan emociones positivas y negativas en el ámbito universitario.

Sub-Escala de Interferencia Emocional. Constituye una sub-escala de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) desarrollada por Gratz y Roemer (2004). Esta sub-escala está compuesta por cinco ítems que mencionan dificultades para concentrarse o realizar tareas cuando se experimenta una emoción negativa (ejemplo de ítem: “Cuando me altero, me cuesta concentrarme”). Para responder a la misma los participantes deben utilizar un formato de respuesta tipo Likert (desde 1 = *casi nunca* hasta 5 = *casi siempre*). Se utilizó la versión adaptada a la población universitaria de Córdoba, Argentina (Medrano & Trógolo, 2012). En dicha versión esta sub-escala presentó un coeficiente $\alpha = 0,82$.

Procedimiento

Luego de efectuar una traducción de los ítems, atendiendo a una equivalencia conceptual y no meramente lingüística, se efectuó una prueba piloto con una muestra pequeña de estudiantes universitarios ($n = 30$) con el propósito de realizar un sondeo preliminar del instrumento, examinando el lenguaje utilizado, la comprensión de los reactivos y aspectos operativos de la administración (Hogan, 2004). Posteriormente, los autores, junto a colaboradores debidamente capacitados, administraron primero el CERQ, luego el PANAS y por último la sub-escala de Interferencia Emocional a los universitarios de la muestra. La participación en la investigación fue voluntaria y antes de responder el cuestionario los participantes dieron su consentimiento informado por escrito. Asimismo, se garantizó la confidencialidad y el anonimato de las respuestas recabadas. La administración se realizó de manera colectiva.

Análisis de Datos

Primero se realizó un análisis de exploración inicial de datos para evaluar los supuestos estadísticos de normalidad, linealidad y multicolinealidad requeridos por las técnicas estadísticas a utilizar (Uriel & Aldás, 2005). Posteriormente se efectuaron estudios para evaluar la estructura interna del CERQ mediante un análisis factorial confirmatorio (AFC) a través del programa AMOS 17. Para realizar los estudios de AFC se especificaron dos modelos, un primer modelo de nueve factores, acorde al originalmente planteado por Garnefski et al. (2001), y un modelo de nueve factores de primer orden y dos factores de segundo orden, acorde al planteado por Domínguez-Sánchez et al. (2011). Tal como sugiere la literatura, se utilizaron múltiples indicadores de ajuste (Byrne, 2001), específicamente, el estadístico χ^2 , χ^2/gl , el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de bondad de ajuste (GFI) y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA). Asimismo, se evaluó la consistencia interna, utilizando el índice alfa de Cronbach (Cohen & Swerdlik, 2006), y se efectuaron análisis tendientes a determinar la existencia de diferencias en los puntajes del CERQ según el género y la edad de los participantes mediante un análisis de covarianza multivariado (MANCOVA), utilizando la

edad de los participantes como covariable y el género de los mismos como factor fijo. Por último, se realizaron estudios tendientes a aportar evidencias de validez de criterio, correlacionando mediante el coeficiente r de Pearson los puntajes del CERQ con medidas independientes de Emociones Positivas, Emociones Negativas e Interferencia Emocional. Estos análisis se hicieron con el programa SPSS versión 17.

Resultados

Adaptación Lingüística y Estudio Piloto

Los 36 reactivos fueron traducidos por los autores del estudio de manera independiente y luego se configuró una versión final, atendiendo a la equivalencia conceptual de los ítems. En términos generales, en el estudio piloto se observó que los participantes no manifestaron problemas para comprender las opciones de respuesta ni el modo de codificación de la misma, por lo cual no se requirió de la modificación de ningún reactivo. En relación con los aspectos operativos de la administración y factores motivacionales asociados al proceso de respuesta, los participantes comunicaron que el CERQ les pareció un instrumento interesante y fácil de responder. Además manifestaron que no les pareció excesivamente largo y que ninguna de las preguntas del mismo les pareció poco pertinente o invasiva.

Evidencia de Validez de Constructo

Luego de verificar la sobreidentificación del modelo 1 ($gl = 558$), se procedió a su estimación mediante el método de estimación por mínimos cuadrados. Los valores obtenidos en los índices de ajuste no fueron óptimos (Tabla 1), considerando los criterios reportados por Hu y Bentler (1998) de presentar valores CFI y GFI superiores a 0,90 e inferiores a 0,07 en el RMSEA. Por otra parte, el modelo 2 presentó un peor ajuste que el modelo 1, observándose un incremento del χ^2 de 234,364 y de RMSEA y una disminución en los restantes índices de ajustes. En función de ello, se optó por realizar algunas re-especificaciones al modelo 1, atendiendo a los índices de modificación y analizando los residuales del modelo. A partir de ello, se consideró apropiado que el ítem 25 (“Pienso que no puedo cambiar nada al respecto”) sature en las dimensiones de Aceptación y Rumiación y que el ítem 35 (“Continuamente pienso en lo horrible que ha sido la situación”) sature en las dimensiones de Catastrofización y Rumiación. Finalmente, se correlacionaron los errores de las dimensiones de Catastrofización y Rumiación. Al evaluar el ajuste de este tercer modelo (modelo 3), se observan valores acordes a los criterios estipulados por Hu y Bentler (1998), además de una disminución del coeficiente χ^2 de 264,142. En la Tabla 2 se informan de manera completa los coeficientes estandarizados del modelo 3 y las correlaciones entre las dimensiones.

Tabla 1
Índices de Ajuste de los Modelos de Ecuaciones Estructurales (n = 359)

Modelo	χ^2	gl	χ^2/gl	CFI	GFI	RMSEA	χ^2 dif	Δ CFI	Δ GFI	Δ RMSEA
Modelo 1	1139,648*	558	2,04	0,84	0,85	0,05				
Modelo 2	1374,012*	585	2,34	0,78	0,82	0,06				
Dif. M1 y M2							234,364*	0,06	0,03	0,01
Modelo 3	875,506*	538	1,63	0,91	0,90	0,04				
Dif. M1 y M3							-264,142*	0,07	0,05	0,01

Nota. * $p < 0,01$

Tabla 2
Solución Estandarizada del Modelo 3 y Correlaciones entre las Dimensiones

Ítem CERQ	CUL	ATCU	ACEP	RUM	CATA	PERS	REIN	FOCPL	FOCPO
36	0,70								
29	0,82								
21	0,33								
9	0,78								
26		0,19							
17		0,74							
1		0,61							
33		0,58							
2			0,61						
16			0,87						
32			0,37						
25			0,06	0,13					
27				0,68					
15				0,67					
3				0,29					
18				0,65					
35				0,23	0,56				
22					0,44				
10					0,73				
8					0,35				
7						0,58			
11						0,48			
20						0,69			
34						0,71			
6							0,58		
12							0,41		
23							0,72		
31							0,87		
5								0,41	
13								0,58	
19								0,66	
30								0,57	
4									0,69
14									0,72
24									0,75
28									0,81
CUL	-0,08								
ATCU	-0,02	0,25							
ACEP	0,17	0,51	0,04						
RUM	0,42	0,41	0,06	0,59					
CATA	0,08	0,02	0,20	-0,12	0,05				
PERS	-0,12	-0,13	0,26	-0,11	-0,37	0,26			
REIN	-0,15	0,40	0,30	0,36	0,05	0,18	0,47		
FOCPL	-0,03	-0,27	0,10	-0,12	-0,15	0,35	0,49	0,14	

Nota. CUL = Culpar a Otros; ATCU = Auto-culparse; ACEP = Aceptación; RUM = Rumiación; CATA = Catastrofización; PERS = Poner en Perspectiva; REIN = Reinterpretación Positiva; FOCPL = Focalización en los Planes; FOCPO = Focalización Positiva.

Consistencia Interna

En la Tabla 3 se presentan los valores de alfa de Cronbach para los nueve factores del CERQ, así como una comparación con la versión original y las versiones adaptadas del instrumento.

Tabla 3

Consistencia Interna del CERQ en Córdoba: Comparación con Versiones Original y Adaptadas

Dimensión CERQ	Versión del CERQ					
	Original (n = 611)	Francesa (n = 230)	China (n = 791)	Española (n = 615)	Turca (n = 317)	Argentina (n = 359)
Auto-culparse	0,75	0,78	0,76	0,60	0,64	0,69
Aceptación	0,76	0,68	0,77	0,63	0,69	0,59
Rumiación	0,83	0,74	0,82	0,73	0,63	0,70
Focalización Positiva	0,85	0,83	0,86	0,89	0,74	0,83
Refocalización en Planes	0,86	0,81	0,90	0,79	0,68	0,66
Culpar a Otros	0,82	0,80	0,86	0,78	0,70	0,82
Poner en Perspectiva	0,82	0,83	0,76	0,82	0,63	0,70
Reinterpretación Positiva	0,85	0,87	0,88	0,86	0,68	0,77
Catastrofización	0,79	0,68	0,85	0,71	0,68	0,68

Diferencias Según Género y Edad

Respecto del género, se observó una diferencia significativa en la dimensión Poner en Perspectiva, Wilks $\lambda = 0,95$, $F(9, 324) = 11,95$, $p < 0,001$. Aparentemente las mujeres ($M = 14,3$, $DE = 3,2$) utilizan con mayor frecuencia esta estrategia que los hombres ($M = 13,0$, $DE = 4,1$), aunque dichas diferencias son leves, $\eta^2 = 0,04$, 95% IC [2,18, 0,6]. No se observaron diferencias en las estrategias de Auto-culparse, Wilks $\lambda = 0,95$, $F(9, 324) = 2,10$, $p = 0,14$, Aceptación, Wilks $\lambda = 0,95$, $F(9, 324) = 1,40$, $p = 0,23$, Rumiación, Wilks $\lambda = 0,95$, $F(9, 324) = 0,01$, $p = 0,89$, Focalización Positiva, Wilks $\lambda = 0,95$, $F(9, 324) = 2,70$, $p = 0,15$, Refocalización en Planes, Wilks $\lambda = 0,95$, $F(9, 324) = 0,16$, $p = 0,68$, Reinterpretación Positiva, Wilks $\lambda = 0,95$, $F(9, 324) = 0,15$, $p = 0,69$, Catastrofización, Wilks $\lambda = 0,95$, $F(9, 324) = 0,88$, $p = 0,34$, y Culpar a Otros, Wilks $\lambda = 0,95$, $F(9, 324) = 0,00$, $p = 0,99$.

En relación con la edad, se observó una relación con la dimensión Culpar a Otros, Wilks $\lambda = 0,94$, $F(9, 324) = 5,28$, $p < 0,001$. Se observa que los participantes más jóvenes utilizan más esta estrategia. No obstante, el tamaño del efecto de dicha relación es bajo, $\eta^2 = 0,01$, 95% IC [0,10, 0,08], y el rango de la edad de los participantes es acotado. No se observaron diferencias en las estrategias de Auto-culparse, Wilks $\lambda = 0,95$, $F(9, 324) = 0,37$, $p = 0,54$, Aceptación, Wilks $\lambda = 0,95$, $F(9, 324) = 1,37$, $p = 0,24$, Rumiación, Wilks $\lambda = 0,95$, $F(9, 324) = 1,23$, $p = 0,27$, Focalización Positiva, Wilks $\lambda = 0,95$, $F(9, 324) = 3,30$, $p = 0,07$, Refocalización en Planes, Wilks $\lambda = 0,95$, $F(9, 324) = 0,46$, $p = 0,49$, Reinterpretación Positiva, Wilks $\lambda = 0,95$, $F(9, 324) = 2,85$, $p = 0,09$, Poner en Perspectiva, Wilks $\lambda = 0,95$, $F(9, 324) = 1,94$, $p = 0,16$, y Catastrofización, Wilks $\lambda = 0,95$, $F(9, 324) = 4,79$, $p = 0,29$.

Validez de Criterio

Las correlaciones entre las dimensiones del CERQ y las Emociones Positivas solo fueron significativas al considerar los puntajes de la dimensión Focalización Positiva. Por otra parte, las Emociones Negativas mostraron correlaciones significativas y directas con las estrategias desadaptativas evaluadas por el CERQ (Auto-culparse, Rumiación, Catastrofización y Culpar a Otros). Estas mismas estrategias mostraron un comportamiento similar al considerar las puntuaciones de Interferencia Emocional (Tabla 4).

Tabla 4
Correlación (r) Entre las Dimensiones del CERQ y Medidas de Emociones Positivas, Emociones Negativas e Interferencia Emocional (n = 113)

Dimensión CERQ	Emociones Positivas	Emociones Negativas	Interferencia Emocional
Auto-culparse	-0,12	0,35**	0,25**
Aceptación	0,14	0,01	0,11
Rumiación	-0,02	0,22*	0,31**
Focalización Positiva	0,41**	0,12	-0,03
Refocalización en Planes	0,13	0,05	0,06
Reinterpretación Positiva	0,15	-0,11	-0,01
Poner en Perspectiva	0,02	0,13	0,09
Catastrofización	-0,10	0,45**	0,38**
Culpar a Otros	0,00	0,37**	0,29**

Nota. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Discusión

Por lo general las emociones son conceptualizadas y vistas por las personas como fuerzas irresistibles con las que no se puede lidiar y que inexorablemente afectan la conducta y la vida cotidiana de manera negativa. Sin embargo, esto no es así. Desde hace un tiempo las emociones, los estados de ánimo y los afectos han comenzado a ganar importancia no solo entre los científicos, sino también en la sociedad en general. Tal como lo señala Zaccagnini (2004), la sociedad actual ha concedido un nuevo papel a las emociones. Estas han dejado de ser algo negativo a reprimir para convertirse en un elemento positivo que ayuda a actuar y tomar decisiones y, por tanto, a adaptarse a la vida cotidiana. Las personas son capaces de incrementar, mantener o reducir sus emociones positivas y negativas cuando lo deseen o necesitan; por lo tanto, son capaces de modificar su conducta, dependiendo de sus intereses, motivos o de las situaciones en las que se encuentran (Koole, 2009).

En la presente investigación se han estudiado las propiedades psicométricas del CERQ en la población universitaria de Córdoba, Argentina. Los resultados obtenidos son semejantes a los encontrados en la versión original del instrumento (Garnefski et al., 2001) y sus versiones adaptadas (Cakmak & Cevik, 2010; Domínguez-Sánchez et al., 2011; Jermann et al., 2006; Zhu et al., 2008). En relación a la validez de constructo, los resultados del AFC sustentan la existencia de nueve dimensiones subyacentes: Rumiación, Catastrofización, Auto-culparse, Reinterpretación Positiva, Focalización Sobre los Planes, Aceptación, Focalización Positiva, Culpar a Otros y Poner en Perspectiva. A diferencia de lo sucedido en el estudio de Domínguez-Sánchez

et al. (2011), el modelo de dos factores de segundo orden (estrategias adaptativas versus estrategias desadaptativas) no presentó un buen ajuste. Los resultados del presente trabajo señalan que las estrategias cognitivas de regulación emocional se explicarían mejor considerándolas de manera diferenciada más que como un conjunto de estrategias agrupadas a partir de su adecuación o adaptabilidad. Tal como sugieren los trabajos antecedentes, la clasificación dicotómica en estrategias *adaptativas* o *desadaptativas* resulta poco provechosa para definir la funcionalidad de las estrategias cognitivas de regulación emocional (Garnefski & Kraaij, 2007). A pesar de que las estrategias podrían agruparse en función de su eficacia para regular un estado emocional displacentero, las estrategias del CERQ son cualitativamente distintas y poseen un efecto diferencial sobre el comportamiento. Por ejemplo, Auto-culparse y Culpar a Otros son estrategias que tienden a aumentar el displacer generado por el evento negativo —de hecho, en el presente estudio se observó que ambas estrategias se relacionan de manera semejante con las emociones negativas—; sin embargo, Culpar a Otros constituye una estrategia potencialmente pernicioso para las relaciones interpersonales, dado que promueve el rechazo de pares (Kuppens & Van Mechelen, 2007), mientras que esto no ocurre al Auto-culparse. Asimismo, algunas estrategias cognitivas son efectivas para aminorar el impacto de un evento negativo, como, por ejemplo, la Reinterpretación Positiva y la Focalización Positiva; no obstante, focalizarse en pensamientos agradables puede llevar a experimentar emociones positivas, lo cual difícilmente se logra simplemente reinterpretando eventos negativos. Esto puede apreciarse claramente en el estudio de validez de criterio del presente trabajo, en el que solo la Focalización Positiva presentó una correlación significativa moderada con las emociones positivas.

Otro aspecto que refuerza la importancia de conceptualizar las estrategias cognitivas de regulación emocional como definidas y diferenciables entre sí es la consideración del estímulo emocional. Tal como se señala en el modelo procesual de la emoción (Gross & Thompson, 2007), las emociones se desencadenan a partir de un estímulo emocional. De esta manera, la funcionalidad de la estrategia no estará dada per se, sino que dependerá en parte del estímulo emocional involucrado. En efecto, resultaría injustificado suponer que una misma estrategia resultará igualmente efectiva frente a diferentes estímulos emocionales. Así, frente a eventos negativos imprevisibles e inmodificables quizás resulte más efectiva una estrategia de Reinterpretación o Aceptación, dado que una estrategia de Focalización en los Planes solo contribuiría a aumentar la frustración (Campbell-Sills, Barlow, Brown & Hofmann, 2006). Por otra parte, resignarse y aceptar la ocurrencia de un evento negativo modificable y controlable sin la planificación de acciones destinadas a solucionar el problema puede favorecer el mantenimiento del estado emocional displacentero.

En síntesis, más que considerar a las estrategias cognitivas de regulación emocional como agrupables en dos categorías según su adaptabilidad, conviene conceptualizarlas como estrategias diferenciables entre sí, que poseen un efecto diferencial sobre el comportamiento y cuya eficacia varía en función del estímulo emocional involucrado. Deberían desarrollarse futuras investigaciones tendientes a examinar dichas diferencias y determinar los factores que determinan la elección de una u otra estrategia.

En relación con la confiabilidad del CERQ, los índices de consistencia interna obtenidos son aceptables y semejantes a los reportados en estudios antecedentes (Garnefski & Kraaij, 2007); sin embargo, la escala de Aceptación presentó valores inferiores a los recomendados por la literatura. Probablemente se debe a que el reactivo 25 (“Pienso que no puedo cambiar nada al respecto”) satura tanto en la dimensión de Aceptación como en la dimensión de Rumiación. Quizás convendría reformular el reactivo para aumentar la unidimensionalidad del mismo. Tal como está formulado, connota más un pensamiento reiterativo centrado sobre la idea de no poder cambiar la situación que una estrategia de aceptación centrada en la resignación del evento. Por otra parte, en futuros estudios convendría llevar a cabo análisis para determinar la estabilidad temporal de la escala, dado que esta dimensión de la confiabilidad no fue evaluada en el presente trabajo.

En cuanto a las diferencias observadas en las puntuaciones del CERQ según el género y la edad, no se encontraron asociaciones sustantivas entre las variables. Específicamente, se esperaba encontrar diferencias según la edad de los participantes, ya que la literatura sobre el tema sugiere que con el paso de los años aumenta el dominio sobre el funcionamiento emocional y se reducen las emociones negativas (Carstensen & Charles, 2007; Carstensen, Pasupathi, Mayr & Nesselroade, 2000; Palumbo, Medrano, Lussenhoff, González & Curarello, 2011). Aunque se observó que los estudiantes de mayor edad tienden a culpar a otros en menor medida que los estudiantes más jóvenes, la intensidad de esta relación es muy leve y no se observan relaciones con otras dimensiones de la regulación emocional. Probablemente esto se deba a que se estudió una muestra que posee un rango de edad reducido; es posible que esta restricción en el rango no refleje adecuadamente la relación existente entre las variables (Aron & Aron, 2001).

El presente estudio presenta algunas limitaciones. Una de ellas es el bajo tamaño muestral y el bajo rango de diferenciación de edad de los participantes. Por otra parte, no se analizaron otros aspectos de la validez del instrumento, tales como la validez discriminante y predictiva. Sin embargo, el trabajo realizado constituye un punto de partida para otros investigadores interesados en explorar relaciones entre la regulación emocional y diversos constructos psicológicos y académicos. Contar con un instrumento como el CERQ adaptado al medio cordobés resulta importante, dado el efecto que la regulación emocional puede tener sobre los procesos de ajuste académico de los estudiantes. Si bien las emociones impulsan las acciones, hay que tomar en cuenta que es necesario controlarlas y una parte importante de este sistema de dominio sobre la conducta se relaciona con la regulación emocional (Gross & John, 2003).

Para finalizar, resta señalar que estudios antecedentes señalan que el uso deficiente de las estrategias de regulación emocional genera mayor vulnerabilidad frente a la ocurrencia de eventos negativos y amplía las probabilidades de desarrollar síntomas psicopatológicos (Garnefski & Kraaij, 2007), mientras que un uso adecuado de las mismas aumenta la tolerancia de experiencias vitales negativas. Cobra importancia, entonces, contar con instrumentos como el CERQ, lo cual no solo permite explorar el rol de estas estrategias en el comportamiento académico de los universitarios, sino también evaluar el impacto de intervenciones clínicas tendientes a capacitar a los mismos en el uso de estrategias cognitivas de regulación emocional.

Referencias

- Aron, A. & Aron, E. N. (2001). *Estadística para psicología*. Buenos Aires, Argentina: Pearson Education.
- Benbenutti, H., McKeachie, W. & Lin, Y. (2002, Abril). *Emotion regulation and test anxiety: The contribution of academic delay of gratification*. Ponencia presentada en la Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Estados Unidos.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cakmak, A. F. & Cevik, E. I. (2010). Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Development of Turkish version of 18-item short form. *African Journal of Business Management*, 4, 2097-2102.
- Campbell-Sills, L., Barlow, D. H., Brown, T. A. & Hofmann, S. G. (2006). Effects of suppression and acceptance on emotional responses of individuals with anxiety and mood disorders. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 1251-1263. doi:10.1016/j.brat.2005.10.001
- Carstensen, L. L. & Charles, S. T. (2007). El envejecimiento humano: ¿por qué incluso las buenas noticias se toman como malas? En L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (Eds.), *Psicología del potencial humano: cuestiones fundamentales y normas para una psicología positiva* (pp. 111-126). Barcelona, España: Gedisa.
- Carstensen, L. L., Pasupathi, M., Mayr, U. & Nesselroade, J. R. (2000). Emotional experience in everyday life across the adult life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 644-655. doi:10.1037//0022-3514.79.4.644
- Catanzaro, S. J. & Mearns, J. (1990). Measuring generalized expectancies for negative mood regulation: Initial scale development and implications. *Journal of Personality Assessment*, 54, 546-563. doi:10.1207/s15327752jpa5403&4_11
- Cohen, R. & Swerdlik, M. (2006). *Pruebas y evaluación psicológicas: introducción a las pruebas y a la medición* (6ª ed.). Madrid, España: McGraw-Hill Interamericana.
- Domínguez-Sánchez, F. J., Lasa-Aristu, A., Amor, P. J. & Holgado-Tello, F. P. (2011). Psychometric properties of the Spanish version of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Assessment*. Anticipo en línea de la publicación. doi:10.1177/1073191110397274 Extraído de <http://www.sagepub.com/journalsPermissions.nav>

- Endler, N. S. & Parker, J. D. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *58*, 844-854. doi:10.1037//0022-3514.58.5.844
- Farkas, C. (2002). Estrés y afrontamiento en estudiantes universitarios. *Psyche*, *11*(1), 57-68.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*, 466-475. doi:10.1037/0022-3514.54.3.466
- Gargurevich, R. (2008). La autorregulación de la emoción y el rendimiento en el aula: el rol del docente. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, *1*, 1-12.
- Garnefski, N. & Kraaij, V. (2006). Cognitive Emotion Regulation Questionnaire — development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*, *41*, 1045-1053. doi:10.1016/j.paid.2006.04.010
- Garnefski, N. & Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment*, *23*, 141-149. doi:10.1027/1015-5759.23.3.141
- Garnefski, N., Kraaij, V. & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, *30*, 1311-1327. doi:10.1016/S0191-8869(00)00113-6
- Goetz, T., Cronjaeger, H., Frenzel, A. C., Lüdtke, O. & Hall, N. C. (2010). Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology*, *35*, 44-58. doi:10.1016/j.cedpsych.2009.10.001
- González, A., Donolo, D. & Rinaudo, C. (2009). Emociones académicas en universitarios: su relación con las metas de logro. *Ansiedad y Estrés*, *15*, 263-277.
- Gratz, K. L. & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *26*, 41-54.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P. & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, *45*, 3-19. doi:10.1016/j.jsp.2006.09.002
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, *2*, 271-299. doi:10.1037/1089-2680.2.3.271
- 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. doi:10.1037/0022-3514.85.2.348
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York, NY: Guilford Press.
- Gumora, G. & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, *40*, 395-413. doi:10.1016/S0022-4405(02)00108-5
- Hogan, T. P. (2004). *Pruebas psicológicas: una introducción práctica*. México DF, México: Manual Moderno.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, *3*, 424-453. doi:10.1037//1082-989X.3.4.424
- Jermann, F., Van der Linden, M., d'Acremont, M. & Zermatten, A. (2006). Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ): Confirmatory factor analysis and psychometric properties of the French translation. *European Journal of Psychological Assessment*, *22*, 126-131. doi:10.1027/1015-5759.22.2.126
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition & Emotion*, *23*, 4-41. doi:10.1080/02699930802619031
- Kuppens, P., Realo, A. & Diener, E. (2008). The role of positive and negative emotions in life satisfaction judgment across nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *95*, 66-75. doi:10.1037/0022-3514.95.1.66
- Kuppens, P. & Van Mechelen, I. (2007). Interactional appraisal models for the anger appraisals of threatened self-esteem, other-blame, and frustration. *Cognition & Emotion*, *21*, 56-77. doi:10.1080/02699930600562193
- Lent, R. W. & Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment*, *16*, 6-21. doi:10.1177/1069072707305769
- Martin, R. C. & Dahlen, E. R. (2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. *Personality and Individual Differences*, *39*, 1249-1260. doi:10.1016/j.paid.2005.06.004
- Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradović, J., Riley, J. R. ... Tellegen, A. (2005). Developmental cascades: Linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology*, *41*, 733-746. doi:10.1037/0012-1649.41.5.733
- Medrano, L. & Trógolo, M. (2012). *Validación de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional en la población universitaria de Córdoba, Argentina*. Manuscrito sometido para publicación.
- Medrano, L. & Vilte, E. (2010). Análisis de factores asociados a emociones positivas y negativas en estudiantes universitarios. En Universidad de Buenos Aires, *Memorias II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Tomo I* (p. 389). Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología.
- Moriondo, M., Palma, P., Medrano, L. & Murillo, P. (2012). Adaptación de la Escala de Afectividad Positiva y Negativa (PANAS) a la población de adultos de la ciudad de Córdoba: análisis psicométricos preliminares. *Universitas Psychologica*, *11*, 187-196.
- Palumbo, P., Medrano, L., Lussenhoff, F., González, J. & Curarello, A. (2011). Emociones positivas y negativas en futbolistas de alto rendimiento. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, *3*, 64-73.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, *37*, 91-105. doi:10.1207/S15326985EP3702_4

- Ruthig, J. C., Perry, R. P., Hladkyj, S., Hall, N. C., Pekrun, R. & Chipperfield, J. G. (2008). Perceived control and emotions: Interactive effects on performance in achievement settings. *Social Psychology of Education, 11*, 161-180. doi:10.1007/s11218-007-9040-0
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association. doi:10.1037/10182-006
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2-3), 25-52. doi:10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x
- Uriel, E. & Aldás, J. (2005). Ecuaciones estructurales: análisis factorial confirmatorio. En E. Uriel & J. Aldás, *Análisis multivariante aplicado: aplicaciones al marketing, investigación de mercados, economía, dirección de empresas y turismo* (pp. 442-488). Madrid, España: Thomson.
- Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 1063-1070. doi:10.1037/0022-3514.54.6.1063
- Zaccagnini, J. L. (2004). *Qué es inteligencia emocional: la relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Zhu, X., Auerbach, R. P., Yao, S., Abela, J. R. Z., Xiao, J. & Tong, X. (2008). Psychometric properties of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Chinese version. *Cognition & Emotion, 22*, 288-307. doi:10.1080/02699930701369035

Fecha de recepción: Febrero de 2012.

Fecha de aceptación: Marzo de 2013.