



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

Facultat de Psicologia i Logopèdia

Programa de Doctorado en Investigación en Psicología

**REGULACIÓN EMOCIONAL EN LA
ADOLESCENCIA: ENTORNO FAMILIAR,
ESCOLAR Y SOCIAL.**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Pablo Doménech Vañó

Dirigida por:

Dra. Ana M^a Tur Porcar

Dra. M^a Vicenta Mestre Escrivá

Agradecimientos

A mi directora de tesis, la profesora Ana María Tur Porcar, le estoy profundamente agradecido por su excepcional dedicación y guía durante todo el proceso de esta investigación. Sus vastos conocimientos, pasión por la investigación y apoyo incansable han sido fundamentales en la realización de este trabajo. Cada interacción, cada consejo y cada revisión han enriquecido enormemente mi experiencia.

También quiero expresar mi sincero agradecimiento a mi codirectora, la profesora María Vicenta Mestre Escivá, cuya experiencia y compromiso con la investigación han contribuido significativamente al desarrollo de esta tesis.

A la Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia que ha sido el entorno enriquecedor en el que desarrollar la investigación. Agradezco a esta institución por brindarme las oportunidades y los recursos necesarios para llevar a cabo este proyecto.

No puedo pasar por alto la participación indispensable de todos los centros escolares que participaron en este estudio, así como a sus equipos directivos, familias y alumnos. Sin su contribución, esta investigación no habría sido posible. A todos ellos, les agradezco su compromiso y colaboración.

Agradezco de manera especial a mi amiga Inma su constante apoyo y el estar siempre pendiente de los detalles que hicieron posible la realización de esta tesis.

A mi familia que ha sido mi mayor fuente de inspiración y apoyo. A mi esposa, Cristina, le agradezco su amor incondicional y comprensión durante este viaje. Sin su paciencia y aliento, este logro no habría sido posible.

En resumen, esta tesis doctoral es el resultado del esfuerzo colectivo y el apoyo de muchas personas y organizaciones. A todos los mencionados y a quienes no han sido mencionados, les estoy profundamente agradecido por su contribución a este proyecto de investigación.

Índice general

Agradecimientos	3
Resumen.....	12
Resum	15
Abstract	18
Introducción general. Justificación de la investigación	21
Capítulo 1. Antecedentes. Revisión empírica y principales hallazgos relacionados con la investigación	29
1. Emociones.....	29
1.1. Concepto de emoción.....	29
1.2. Clasificación de las emociones	31
1.3. Modelo modal de las emociones.....	32
2. Regulación emocional.....	33
2.1. La regulación emocional desde sus inicios hasta la actualidad	33
2.2. Definición de regulación emocional	37
2.3. Modelo de procesos de regulación emocional (Gross, 1998a, 1998b; Gross y Thompson, 2007) y modelo de procesos extendido (Gross, 2015a).....	52
2.4. Otros modelos de regulación emocional.....	64
3. Regulación emocional y adolescencia	73
4. Regulación emocional y contexto sociofamiliar: apego y crianza.....	77
4.1. El modelo ecológico del desarrollo humano de (Bronfenbrenner, 1986)	78
4.2. Modelo tripartito del impacto de la familia en la regulación y ajuste emocional de los niños. (Morris et al., 2007)	79
4.3. Regulación emocional y apego	81
4.4. Regulación emocional y crianza	87
5. Regulación emocional y autoeficacia	95
6. Regulación emocional y personalidad	99
6.1. Los cinco grandes de la personalidad	102
Capítulo 2. Objetivos generales e hipótesis de la investigación	110
2.1. Objetivos específicos de la investigación	110
2.2. Hipótesis de la investigación	111
Capítulo 3. Metodología	115
3.1. Estudio de las variables sociodemográficas relacionadas con la población muestral	115

3.1.1. Análisis de las variables sociodemográficas relacionadas con la población muestral.....	115
3.1.2. Análisis de la formación académica y nivel social de las familias de los adolescentes de la muestra.....	119
3.1.3. Análisis de la estructura familiar de los adolescentes de la muestra y su relación con el núcleo familiar.....	125
3.2. Procedimiento	131
3.3. Instrumentos.....	133
3.4. Análisis de datos	137
Capítulo 4. Análisis diferencial de la población analizada en este estudio empírico en función de las variables sociodemográficas (sexo, edad y tipo de centro escolar)	140
4.1. Análisis diferencial en función del sexo de la población muestral	141
4.2. Análisis diferencial según la edad de la población muestral	142
4.3. Análisis diferencial en función del tipo de centro escolar al que acude la población muestral (público o privado-concertado)	143
Capítulo 5. Apego, regulación emocional y eficacia académica percibida en la adolescencia	145
1. Introducción	148
1.1. Apego a padres y a pares	149
1.2. Regulación emocional.....	150
1.3. Apego a padres y pares, regulación emocional y eficacia académica en la adolescencia	151
2. Objetivos e hipótesis	154
3. Método	155
3.1. Participantes	155
3.2. Instrumentos.....	155
3.3. Procedimiento	156
3.4. Análisis de datos	157
4. Resultados	157
4.1. Análisis descriptivos	157
4.2. Modelo de ecuación estructural	160
5. Discusión y conclusiones	162
6. Referencias.....	167
Capítulo 6. Personalidad y regulación emocional en la adolescencia	177
1. Introducción	180
1.1. Personalidad.....	181

1.2. Regulación emocional.....	182
1.3. Personalidad y regulación emocional	184
2. Objetivos e hipótesis	187
3. Método	189
3.1. Participantes	189
3.2. Instrumentos.....	189
3.3. Procedimiento	190
3.4. Análisis de datos	191
4. Resultados	191
4.1. Análisis descriptivos	191
4.2. Modelo Path Analysis	193
5. Discusión y conclusiones.....	195
6. Referencias.....	201
Capítulo 7. Regulación de las emociones y autoeficacia. El papel mediador de la estabilidad emocional y la extraversión en población adolescente.....	210
1. Introduction.....	214
1.1. Personality and emotional self-efficacy	215
1.2. Emotion regulation.....	218
1.3. Emotion regulation, emotional self-efficacy and personality	218
2. Aims and hypotheses	220
3. Methods.....	221
3.1. Participants:.....	221
3.2. Instruments.....	222
3.3. Procedure	223
3.4. Data analysis	224
4. Results.....	224
4.1. Descriptive and Correlation Analyses	224
4.2. Structural Equation Model.....	226
5. Discussion and conclusion.....	229
6. Limitations and future research	233
7. References.....	234
Capítulo 8. Validación española cuestionario de autoeficacia emocional (RESE) en población adolescente	244
1. Introducción	247
1.1. Autoeficacia emocional	248

1.2 Regulación emocional.....	249
1.3. Regulación y autoeficacia emocional	251
2. Método	252
2.1. Participantes.....	252
2.2. Instrumentos.....	253
2.3. Procedimiento	254
2.4. Análisis de datos	254
3. Resultados	255
3.1. Validez estructural	255
3.2. Invarianza de género	259
3.3. Análisis descriptivos	260
3.4. Validez de constructo.....	261
4. Discusión y conclusiones.....	263
5. Referencias.....	268
Capítulo 9. Discusión general y conclusiones	276
9.1. Características de la población participante.....	276
9.2. Análisis diferencial de las variables psicológicas analizadas	278
9.3. Evidencias observadas en relación con las hipótesis y objetivos	280
9.4. Limitaciones y líneas futuras	293
Capítulo 10. Referencias bibliográficas	298
Anexos	369

Índice de tablas

Tabla 1. Datos sociodemográficos de la población.....	116
Tabla 2. Distribución de la muestra según el sexo.....	116
Tabla 3. Distribución de la población por sexos en función de tipo de centro (público o privado/concertado).....	117
Tabla 4. Frecuencias y porcentajes de la muestra distribuidos por edad.....	118
Tabla 5. Frecuencias y porcentajes de la muestra distribuidos por curso.....	119
Tabla 6. Muestra distribuida según el lugar de nacimiento.....	119
Tabla 7. Nivel de estudios de los padres.....	120
Tabla 8. Nivel de estudios de las madres.....	121
Tabla 9. Nivel de estudios de los padres en centros públicos.....	122
Tabla 10. Nivel de estudios de los padres en centros concertados.....	122
Tabla 11. Distribución de la población según la clase social.....	123
Tabla 12. Distribución de la clase social de las familias de centros públicos.....	124
Tabla 13. Distribución de la clase social de las familias de centros concertados.....	124
Tabla 14. Distribución de la estructura familiar de los adolescentes de la muestra.....	126
Tabla 15. Distribución de la estructura familiar en centros públicos.....	126
Tabla 16. Distribución de la estructura familiar en centros concertados.....	126
Tabla 17. Hijos convivientes en el hogar familiar.....	127
Tabla 18. Persona de confianza a la que contar un problema.....	128
Tabla 19. Persona de confianza a la que contar un problema en el caso de los chicos.....	129
Tabla 20. Persona de confianza a la que contar un problema en el caso de las chicas.....	130
Tabla 21. Descripción general de los instrumentos utilizados en la investigación.....	135
Tabla 22. Análisis diferencial en función del sexo de la población muestral.....	141
Tabla 23. Análisis diferencial en función de la edad de la población muestral.....	142

Tabla 24. Análisis diferencial en función del tipo de centro escolar de la población muestral.....	144
Tabla 25. Análisis descriptivos de las variables.....	158
Tabla 26. Análisis diferencial según el sexo	158
Tabla 27. Correlaciones entre variables según sexo de los participantes.....	159
Tabla 28. Análisis descriptivos de las variables.....	192
Tabla 29. Índices correlacionales entre las variables para varones y mujeres adolescentes.	192
Tabla 30. Descriptive analyses of the variables analysed in the study.....	225
Tabla 31. Correlations among the variables	226
Tabla 32. Ajuste de los modelos para las tres submuestras.....	256
Tabla 33. Índices de ajuste de los modelos de RESE.....	257
Tabla 34. Saturaciones factoriales estandarizadas de las variables latentes para el modelo de invarianza de género.....	259
Tabla 35. Análisis descriptivos de las dimensiones de ERQ y RESE.....	260
Tabla 36. Correlaciones entre variables las dimensiones de ERQ y RESE.....	261
Tabla 37. Correlaciones entre variables de ERQ y RESE según la etapa educativa distribuida en educación secundaria obligatoria y bachillerato.....	261
Tabla 38. Análisis diferencial de ERQ y RESE según la edad (distribuida en adolescentes de 15-16 años y adolescentes de 17-18 años).....	262
Tabla 39. Análisis diferencial de ERQ y RESE según el sexo	263

Índice de figuras

Figura 1. Modelo en chicos.....	60
Figura 2 Modelo en chicas.....	61
Figura 3. Modelo teórico hipotetizado.....	188
Figura 4. Modelo personalidad y regulación emocional para chicos y chicas.....	194
Figure 5. Model with antecedent, consequent and mediator variables.....	227
Figure 6. The factor loadings of the latent variables.....	228
Figura 7. Modelos A, B, y C.....	257
Figura 8. Estructura y saturaciones factoriales Modelo B.....	258

Resumen

La presente investigación se centra en el estudio de la regulación emocional de los adolescentes y el contexto social, familiar y escolar en el que se envuelve. Se entiende por regulación emocional al proceso mediante el cual los individuos buscan adaptarse al entorno que los rodea, alcanzar sus metas y lograr un bienestar tanto individual como social mediante el manejo adecuado de las emociones. Durante la adolescencia, los jóvenes buscan expandir sus relaciones sociales y obtener mayor independencia de sus padres, aunque los padres siguen siendo fundamentales para su desarrollo y bienestar emocional. Estos cambios a menudo están acompañados de tensiones entre padres e hijos y están influidos por aspectos propios del individuo como puede ser la personalidad o la autoeficacia. Es durante la adolescencia que la investigación sobre la regulación emocional ha ganado especial relevancia e interés.

La Teoría de la Socialización considera a padres, hijos y compañeros como agentes activos que construyen relaciones de interacción a través de procesos bidireccionales. Estos procesos requieren adaptación mutua para lograr una interacción efectiva. En este contexto, los padres y los compañeros desempeñan roles importantes. La adaptación exitosa al entorno está relacionada con la competencia emocional, su comprensión y la regulación de las emociones. Factores como la personalidad, el apego a los pares y los padres, las creencias de autoeficacia emocional y académica están relacionados con la forma en que se expresa y se regulan las emociones. Es por ello por lo que la presente investigación se centra en el contexto social, familiar y escolar en el que los adolescentes llevan a cabo el proceso de regulación emocional.

La población muestral de esta investigación está formada por 703 adolescentes; 351 varones (49.9%) y 352 mujeres (50.1%) de 15 a 18 años ($M=15.86$; $DT=0.30$). La distribución por edades es la siguiente: de 15 años (35.7%), de 16 años (46.2%), de 17 años (13.9%) y de 18 años

(4.1%). Estudian el último curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (49.6%) y el Bachillerato (50.4%) en 8 centros educativos de la provincia de Valencia (España). De ellos, el 49.5% estudian en centros públicos y un 50.5% en centros privado-concertados. Respecto a la procedencia de las familias, un 92.7% son españolas; el 1.4% procede del resto de Europa, el 5.1% de América latina, el 0.3% del norte de África y un 0.4% de Asia.

Los resultados de la investigación remarcan la importancia del abordaje del estudio de la regulación emocional de los adolescentes como un elemento intrínsecamente ligado a otros factores pertenecientes al contexto como puede ser la familia, el entorno escolar, los compañeros, la personalidad e incluso las propias creencias de autoeficacia. Respecto al apego, la regulación emocional y la autoeficacia académica, los resultados muestran que el apego a padres/madres y pares se conecta con la eficacia académica percibida y las estrategias de regulación emocional de reevaluación cognitiva y supresión expresiva en la adolescencia. Ambos padres se revelan como figuras de apego importantes en el proceso de regulación emocional y en las creencias de eficacia académica percibida. Sin embargo, se identifica un perfil diferencial de madres y padres como figuras de apego, el cual no se manifiesta de igual manera entre hijos e hijas. Por otro lado, el apego a los pares actúa frenando las estrategias de supresión expresiva, facilitando así el proceso de adaptación al grupo. Aunque el apego a padres y madres también incrementa la percepción de eficacia académica en la adolescencia, este efecto no es uniforme entre chicos y chicas.

Respecto a la relación entre regulación emocional y personalidad, los resultados muestran relaciones positivas entre reevaluación cognitiva y los cinco rasgos de personalidad, así como relaciones negativas con la supresión expresiva, destacando especialmente la extraversión, con ligeras variaciones entre chicos y chicas. Además, los resultados indican que la extraversión informa significativa y negativamente la supresión expresiva, mientras que la estabilidad

emocional informa positivamente la reevaluación cognitiva, en chicos y chicas. En las chicas, la extraversión también informa la reevaluación cognitiva de manera positiva. En cuanto a la autoeficacia académica, se confirma el vínculo directo entre la regulación de las emociones y la autoeficacia emocional, mediada por los rasgos de personalidad de extraversión y estabilidad emocional. Este estudio corrobora que la autoeficacia emocional está relacionada con las estrategias de regulación de las emociones utilizadas por los adolescentes, y que la regulación emocional eficaz fomenta la autopercepción y el afrontamiento emocional.

Palabras clave:

Regulación emocional, apego, autoeficacia, personalidad.

Resum

Esta investigació se centra en l'estudi de la regulació emocional dels adolescents i el context social, familiar i escolar on s'envolta. S'entén per regulació emocional el procés mitjançant el qual els individus busquen adaptar-se a l'entorn que els envolta, aconseguir els seus objectius i assolir un benestar tant individual com social mitjançant el maneig adequat de les emocions. Durant l'adolescència, els joves busquen expandir les seues relacions socials i obtenir més independència dels seus pares, encara que els pares continuen sent fonamentals per al seu desenvolupament i benestar emocional. Estos canvis sovint estan acompanyats de tensions entre pares i fills i estan influïts per aspectes propis de l'individu com ara la personalitat o l'autoeficàcia. És durant l'adolescència que la investigació sobre la regulació emocional ha guanyat una rellevància i un interès especials.

La Teoria de la Socialització considera pares, fills i companys com a agents actius que construeixen relacions d'interacció a través de processos bidireccionals. Estos processos requereixen adaptació mútua per assolir una interacció efectiva. En este context, els pares i els companys exerceixen rols importants. L'adaptació exitosa a l'entorn està relacionada amb la competència emocional, la comprensió i la regulació de les emocions. Factors com la personalitat, apego als pares i pares, les creences d'autoeficàcia emocional i acadèmica estan relacionats amb la manera com s'expressa i es regulen les emocions. És per això que esta investigació se centra en el context social, familiar i escolar en què els adolescents duen a terme el procés de regulació emocional.

La població mostral d'esta recerca està formada per 703 adolescents; 351 homes (49.9%) i 352 dones (50.1%) de 15 a 18 anys ($M=15.86$, $DT=0.30$). La distribució per edats és la següent: de 15 anys (35,7%), de 16 anys (46,2%), de 17 anys (13,9%) i de 18 anys (4,1%). Estudien el

darrer curs de l'Ensenyament Secundari Obligatori (49.6%) i el Batxillerat (50.4%) a 8 centres educatius de la província de València (Espanya). D'estos, el 49.5% estudien a centres públics i un 50,5% a centres privat-concertats. Pel que fa a la procedència de les famílies, un 92,7% són espanyoles; l'1,4% procedeix de la resta d'Europa, el 5,1% d'Amèrica Llatina, el 0,3% del nord d'Àfrica i el 0,4% d'Àsia.

Els resultats de la recerca remarquen la importància de l'abordatge de l'estudi de la regulació emocional dels adolescents com un element intrínsecament lligat a altres factors pertanyents al context com pot ser la família, l'entorn escolar, els companys, la personalitat i fins i tot les creences pròpies d'autoeficàcia. Pel que fa a l'apego, la regulació emocional i l'autoeficàcia acadèmica, els resultats mostren que l'apego a pares/mares i companys es connecta amb l'eficàcia acadèmica percebuda i les estratègies de regulació emocional de reavaluació cognitiva i supressió expressiva a l'adolescència. Ambdós pares es revelen com a figures d'apego importants en el procés de regulació emocional i en les creences d'eficàcia acadèmica percebuda. Tot i això, s'identifica un perfil diferencial de mares i pares com a figures d'apego, el qual no es manifesta d'igual manera entre fills i filles. D'altra banda, l'apego als parells actua frenant les estratègies de supressió expressiva, facilitant així el procés d'adaptació al grup. Encara que l'apego a pares i mares també incrementa la percepció d'eficàcia acadèmica a l'adolescència, aquest efecte no és uniforme entre xics i xiques.

Pel que fa a la relació entre regulació emocional i personalitat, els resultats mostren relacions positives entre reavaluació cognitiva i els cinc trets de personalitat, així com relacions negatives amb la supressió expressiva, destacant-ne especialment l'extraversió, amb lleugeres variacions entre xics i xiques. A més, els resultats indiquen que l'extraversió informa significativament i negativament la supressió expressiva, mentre que l'estabilitat emocional

informa positivament la reavaluació cognitiva, en xics i xiques. A les xiques, l'extraversió també informa la reavaluació cognitiva de manera positiva. Pel que fa a l'autoeficàcia acadèmica, es confirma l'enllaç directe entre la regulació de les emocions i l'autoeficàcia emocional, intervinguda pels trets de personalitat d'extraversió i estabilitat emocional. Este estudi corrobora que l'autoeficàcia emocional està relacionada amb les estratègies de regulació de les emocions utilitzades pels adolescents, i que la regulació emocional eficaç fomenta l'autopercepció i l'afrontament emocional.

Paraules clau:

Regulació emocional, apego, autoeficàcia, personalitat.

Abstract

The present research focuses on the study of the emotional regulation of adolescents and the social, family and school context in which it is involved. Emotional regulation is understood as the process through which individuals seek to adapt to the environment that surrounds them, achieve their goals and achieve both individual and social well-being through the appropriate management of emotions. During adolescence, young people seek to expand their social relationships and gain greater independence from their parents, although parents remain fundamental to their development and emotional well-being. These changes are often accompanied by tensions between parents and children and are influenced by aspects of the individual such as personality or self-efficacy. It is during adolescence that research on emotional regulation has gained special relevance and interest.

Socialization Theory considers parents, children and peers as active agents that build interaction relationships through bidirectional processes. These processes require mutual adaptation to achieve effective interaction. In this context, parents and peers play important roles. Successful adaptation to the environment is related to emotional competence, its understanding and the regulation of emotions. Factors such as personality, attachment to peers and parents, emotional and academic self-efficacy beliefs are related to the way emotions are expressed and regulated. This is why this research focuses on the social, family and school context in which adolescents carry out the emotional regulation process.

The sample population of this research is made up of 703 adolescents; 351 men (49.9%) and 352 women (50.1%) from 15 to 18 years old ($M=15.86$, $SD=0.30$). The distribution by age is as follows: 15 years old (35.7%), 16 years old (46.2%), 17 years old (13.9%) and 18 years old (4.1%). They study the last year of Compulsory Secondary Education (49.6%) and Baccalaureate

(50.4%) in 8 educational centers in the province of Valencia (Spain). Of them, 49.5% study in public centers and 50.5% in private-subsidized centers. Regarding the origin of the families, 92.7% are Spanish; 1.4% come from the rest of Europe, 5.1% from Latin America, 0.3% from North Africa and 0.4% from Asia.

The results of the research highlight the importance of approaching the study of emotional regulation of adolescents as an element intrinsically linked to other factors belonging to the context such as the family, the school environment, peers, personality and even one's own beliefs. of self-efficacy. Regarding attachment, emotional regulation and academic self-efficacy, the results show that attachment to parents and peers is connected with perceived academic efficacy and the emotional regulation strategies of cognitive reappraisal and expressive suppression in adolescence. Both parents are revealed as important attachment figures in the process of emotional regulation and in beliefs of perceived academic efficacy. However, a differential profile of mothers and fathers as attachment figures is identified, which is not manifested in the same way between sons and daughters. On the other hand, attachment to peers acts by stopping expressive suppression strategies, thus facilitating the process of adaptation to the group. Although attachment to fathers and mothers also increases the perception of academic efficacy in adolescence, this effect is not uniform between boys and girls.

Regarding the relationship between emotional regulation and personality, the results show positive relationships between cognitive reappraisal and the five personality traits, as well as negative relationships with expressive suppression, especially highlighting extraversion, with slight variations between boys and girls. Furthermore, the results indicate that extraversion significantly and negatively informs expressive suppression, while emotional stability positively informs cognitive reappraisal, in boys and girls. In girls, extraversion also informs cognitive

reappraisal in a positive way. Regarding academic self-efficacy, the direct link between emotion regulation and emotional self-efficacy is confirmed, mediated by the personality traits of extraversion and emotional stability. This study corroborates that emotional self-efficacy is related to the emotion regulation strategies used by adolescents, and that effective emotional regulation promotes self-perception and emotional coping.

Keywords:

Emotional regulation, attachment, self-efficacy, personality.

Introducción general. Justificación de la investigación

La presente tesis doctoral, constituye un estudio exhaustivo y multifacético que explora las complejas interacciones entre diversos factores emocionales y personales en la vida de los adolescentes. A través de diferentes capítulos interconectados, esta investigación se basa en una muestra de 703 adolescentes, con edades comprendidas entre los 15 y 18 años, provenientes de centros escolares públicos y concertados en la provincia de Valencia, España. El objetivo central es arrojar luz sobre cómo la regulación emocional se ve moldeada y moldea dimensiones como el apego a los pares, padres y madres, la personalidad, la autoeficacia emocional y académica etc. teniendo en cuenta también las diferencias como es sexo, la edad o el centro de estudio.

El Capítulo 1, correspondiente a la primera parte de la tesis, se centra en la fundamentación teórica, proporcionando una sólida base conceptual para abordar la regulación emocional en la adolescencia. Comienza explorando el concepto de emociones, su clasificación y el modelo modal de las emociones. Luego, se adentra en el tema de la regulación emocional, desde sus antecedentes históricos hasta las definiciones contemporáneas, abordando aspectos como la regulación intra e interpersonal, objetivos individuales, contexto social y el proceso de regulación emocional. Se presenta el modelo de procesos de regulación emocional, junto con otros modelos relevantes en el campo. Además, se establece la conexión entre la regulación emocional y la adolescencia, así como su relación con el contexto sociofamiliar, el apego y la crianza. Finalmente, se examina la interacción entre la regulación emocional, la autoeficacia y la personalidad, destacando la importancia de los cinco grandes rasgos de personalidad en este contexto. Este capítulo sienta las bases esenciales para comprender y analizar la regulación emocional en la etapa crucial de la adolescencia, integrando una amplia gama de conceptos teóricos relevantes.

El segundo capítulo, ya en la segunda parte de la tesis, corresponde a la delineación de los objetivos generales y específicos de la investigación, así como las hipótesis que guían el estudio. En este contexto, se establecen las metas globales y detalladas que la investigación busca alcanzar. Los objetivos generales proporcionan una visión panorámica de lo que se pretende lograr en el estudio, mientras que los objetivos específicos desglosan estos propósitos en tareas y enfoques concretos. Además, se presentan las hipótesis de investigación, que son afirmaciones o suposiciones que se pretenden probar o refutar a lo largo del estudio. Estas hipótesis proporcionan un marco sólido y orientan la recopilación y análisis de datos, ayudando a evaluar las relaciones y asociaciones entre las variables estudiadas. Las hipótesis de investigación se sustentan sobre la base teórica que se establece en el capítulo 1 de la tesis correspondiente a la fundamentación teórica. Por tanto, en el capítulo 2, se establece el marco estructural y las metas específicas que guiarán la investigación en su búsqueda de comprender mejor la regulación emocional en la adolescencia y su relación con factores como la personalidad, el apego, la crianza y la autoeficacia. En este capítulo se establecen los objetivos e hipótesis de la investigación.

En el Capítulo 3, se detalla la metodología utilizada en la investigación, proporcionando una visión completa del enfoque y las técnicas empleadas en el estudio. La metodología se divide en varios apartados esenciales. En primer lugar el estudio de las variables sociodemográficas relacionadas con la población muestral. En este apartado se realiza un análisis detallado de las características sociodemográficas de los adolescentes que componen la muestra. Esto incluye la formación académica de los padres, el tipo de trabajo y el nivel social de las familias de los adolescentes, la estructura familiar, el número de hermanos, la confianza con los padres etc. así como la distribución de la muestra en base al sexo, edad, el tipo de centro escolar al que acuden, lugar de nacimiento etc. En segundo lugar aparece el apartado de procedimiento donde se explica

el proceso seguido para llevar a cabo la investigación, desde la selección de la muestra hasta la recopilación de datos. Esto incluye detalles sobre cómo se contactó con los centros escolares, así como el proceso de obtención de consentimiento informado y la recopilación de datos. En tercer lugar aparece la sección dedicada a los instrumentos. Se describen los instrumentos utilizados para medir las variables de interés en el estudio. Esto incluye cuestionarios, escalas de medición y otras herramientas específicas utilizadas para recopilar datos sobre la regulación emocional, personalidad, apego, autoeficacia emocional y académica y los cuestionarios ad hoc. Finalmente y en cuarto lugar, aparece el análisis de datos. En este apartado se especifica cómo se ha llevado a cabo el análisis y manejo de los datos recopilados. Se explican las técnicas estadísticas que se han utilizado para examinar las relaciones entre las variables y probar las hipótesis de investigación. En resumen, el Capítulo 3 proporciona una descripción detallada de la metodología utilizada en la investigación, lo que permite comprender cómo se diseñó y se ejecutó el estudio, así como cómo la recopilación y análisis de los datos para obtener resultados significativos y respuestas a las preguntas de investigación planteadas.

En el Capítulo 4, se presenta un análisis diferencial de la población en función de las variables sociodemográficas clave como el sexo, la edad y tipo de centro educativo donde los participantes cursan sus estudios. Este capítulo se enfoca en examinar las diferencias y similitudes entre subgrupos de la muestra y su relación con las variables de estudio. En primer lugar se procede al análisis diferencial en función del sexo de la población muestral. En esta sección, se examinan los posibles patrones, similitudes y divergencias en las respuestas o características de los adolescentes según su sexo, lo que puede proporcionar información valiosa sobre cómo las variables de estudio se manifiestan de manera diferencial en chicos y chicas. En segundo lugar se procede al análisis diferencial según la edad de la población muestral. En este apartado, se analizan

las variaciones en las respuestas o características de los participantes en función de su edad. Esto permite comprender cómo las distintas variables pueden evolucionar o cambiar a medida que los adolescentes avanzan en su desarrollo y en diferentes etapas de la adolescencia. Finalmente se procede al análisis diferencial según el tipo de centro educativo. En esta parte del capítulo, se investiga cómo las variables del estudio varían en función del tipo de centro educativo en el que los adolescentes cursan sus estudios (público, privado-concertado). Esto puede arrojar luz sobre cómo el entorno escolar puede influir en los participantes. En resumen, el Capítulo 4 se centra en el análisis diferencial de la población muestral en relación con variables sociodemográficas clave. Estos análisis ayudan a identificar patrones y diferencias significativas en las respuestas y características de los adolescentes, lo que enriquece la comprensión de cómo las diferencias socio demográficas se relacionan con las variables de investigación.

El Capítulo 5 de la tesis se centra en analizar cómo las relaciones de apego a los padres y pares influyen en las estrategias de regulación emocional y la eficacia académica percibida por los adolescentes. Los resultados revelan que tanto el apego a los padres como a las madres juega un papel esencial en el proceso de regulación emocional y en las creencias de eficacia académica percibida. Sin embargo, se observan diferencias notables en la percepción del apego entre los hijos e hijas. Además, se identifica que el apego a los pares también ejerce una influencia significativa al frenar las estrategias de supresión expresiva. Estos hallazgos contribuyen a una comprensión más profunda de cómo las relaciones familiares y sociales interactúan en la vida de los adolescentes y afectan su adaptación emocional y académica.

El Capítulo 6 se enfoca en explorar la relación entre los cinco grandes rasgos de personalidad y las estrategias de regulación emocional, específicamente la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva. Se descubre que la extraversión y la estabilidad emocional emergen como

factores cruciales para fomentar estrategias emocionales adaptativas, especialmente la reevaluación cognitiva. Asimismo, se identifican sutiles variaciones respecto al sexo en estas relaciones, destacando el impacto diferencial de la extraversión en la regulación emocional. Este capítulo resalta la importancia de la personalidad como una variable clave en la regulación emocional de los adolescentes y subraya la necesidad de considerar estas diferencias individuales en futuras intervenciones.

El Capítulo 7 profundiza en la comprensión de la autoeficacia emocional, un sentimiento que ayuda a las personas a comprender cómo manejar tanto emociones positivas como negativas. Este capítulo tiene un doble propósito. En primer lugar, explora las relaciones complejas entre la regulación de las emociones, los rasgos de personalidad, como la extraversión y la estabilidad emocional, y la autoeficacia para gestionar emociones en una población adolescente. En segundo lugar, examina el papel mediador de los rasgos de personalidad en la relación entre la regulación de las emociones y la autoeficacia emocional. Los resultados indican que las creencias de autoeficacia emocional están intrincadamente relacionadas con las estrategias de regulación emocional utilizadas. La regulación emocional efectiva parece fomentar una autopercepción más positiva y un afrontamiento emocional más adaptativo. Se confirma la relevancia de los rasgos de personalidad como mediadores en estas relaciones complejas, lo que contribuye a un entendimiento más profundo de cómo las creencias de autoeficacia emocional se desarrollan y se ven influidas por factores personales y emocionales en la adolescencia.

El Capítulo 8 se adentra en el análisis de la validez de la escala RESE de autoeficacia emocional en población española, proporcionando una revisión detallada del estado actual del constructo de autoeficacia emocional. Los resultados obtenidos a través de pruebas de validez convergente, discriminante, criterial y estructural respaldan la eficacia de la escala RESE como

instrumento de medida para evaluar la autoeficacia de las emociones positivas y negativas en adolescentes de habla española. Esta contribución destaca la importancia de contar con herramientas adecuadas y válidas para evaluar la autoeficacia emocional en el contexto de la investigación y la intervención psicológica.

Finalmente en el capítulo 9 aparecen las conclusiones generales del estudio así como las limitaciones que se desprenden de todo el proceso.

Finaliza el trabajo incluyendo la sección de fuentes bibliográficas utilizadas y un apéndice que contiene los instrumentos de evaluación, así como ejemplos de los permisos requeridos para obtener el consentimiento tanto de las familias como de las personas involucradas además de todos los elementos que precisan ser incorporados en los anexos.

En conjunto, esta tesis doctoral representa un valioso aporte al campo de la psicología y la educación, proporcionando una visión profunda y completa de la regulación emocional en la adolescencia. Los hallazgos presentados tienen importantes implicaciones para la comprensión de los desafíos emocionales que enfrentan los adolescentes en su transición hacia la adultez.

Capítulo 1. Antecedentes. Revisión empírica y principales hallazgos relacionados con la investigación

1. Emociones

1.1. Concepto de emoción

1.2. Clasificación de las emociones

1.3. Modelo modal de las emociones

2. Regulación emocional

2.1. La regulación emocional desde sus inicios hasta la actualidad

2.2. Definición de regulación emocional

2.2.1. Regulación emocional intra e interpersonal

2.2.2. Objetivos y metas individuales

2.2.3. Aspecto social y entorno de la regulación emocional

2.2.4. Emociones positivas y negativas

2.2.5. Regulación emocional como proceso

2.3. Modelo de procesos de regulación emocional (Gross, 1998a, 1998b; Gross y Thompson, 2007) y modelo de procesos extendido (Gross, 2015a)

2.3.1. Selección de la situación

2.3.2. Modificación de la situación

2.3.3. Despliegue atencional

2.3.4. Cambio cognitivo

2.3.5. Modulación de la respuesta

2.3.6. Estrategias centradas en el antecedente y en la respuesta

2.4. Otros modelos de regulación emocional

2.4.1. Modelo de autorregulación (Barkley, 1997, 1998)

2.4.2. Modelo autorregulatorio de las experiencias emocionales (Higgins et al., 1999)

2.4.3. Modelo secuencial de autorregulación emocional (Bonano, 2001)

2.4.4. El modelo cibernético (Larsen, 2000)

2.4.5. Modelo de regulación del estado de ánimo basado en la adaptación social (Erber et al., 1996)

2.4.6. El modelo homeostático (Forgas, 2000)

2.4.7. Modelo de procesamiento emocional (Hervás, 2011)

2.4.8. Modelo de expresión emocional de (Kennedy-Moore et al., 1991)

2.4.9. Modelo de esquemas emocionales (Leahy, 2002)

3. Regulación emocional y adolescencia

4. Regulación emocional y contexto sociofamiliar: apego y crianza

4.1. El modelo ecológico del desarrollo humano de (Bronfenbrenner, 1986)

4.2. Modelo tripartito del impacto de la familia en la regulación y ajuste emocional de los niños. (Morris et al., 2007)

4.3. Regulación emocional y apego

4.4. Regulación emocional y crianza

4.4.1. Modelo de tipologías (Baumrind, 1967, 1971a, 1971b)

4.4.2. Modelo bidimensional (Maccoby y Martin, 1983)

5. Regulación emocional y autoeficacia

6. Regulación emocional y personalidad

6.1. Los cinco grandes de la personalidad

6.1.1. Extraversión

6.1.2. Afabilidad

6.1.3. Escrupulosidad

6.2.4. Neuroticismo

6.2.5. Apertura a experiencias

Capítulo 1. Antecedentes. Revisión empírica y principales hallazgos relacionados con la investigación

1. Emociones

Las emociones son estados funcionales, del cerebro que cada individuo puede procesar de distinta manera y mediante los cuales se alcanzan explicaciones causales de ciertos comportamientos complejos como por ejemplo evadir una situación (Adolphs y Anderson, 2018).

1.1. Concepto de emoción

Filósofos griegos como Platón y Aristóteles, pensadores como Confucio o Séneca, teólogos doctores de la Iglesia como San Agustín y Santo Tomás de Aquino o filósofos más recientes como Descartes, han prestado atención a los sentimientos, estados de ánimo, afectos, pasiones y apetitos (Frevert, 2006). Sin embargo, fue James (1884) quién se cuestionó por primera vez dentro del campo de la psicología qué era exactamente una emoción en su famosa publicación titulada “What is emotion?” lo que inició el estudio de la emoción desde una perspectiva científica. No obstante, durante décadas el estudio de las emociones careció de interés por parte de los estudiosos y no fue hasta entrado el siglo XXI cuando las emociones se transformaron en una categoría analítica y en objeto de estudio autónomo dando lugar a un campo de estudio floreciente (Bjerg, 2019).

Pese a este florecimiento no existe un consenso claro entre los autores sobre qué es una emoción y que características tiene (Cole y Martin, 2004). Para poder definir el concepto, algunos autores han optado por indicar primero qué no es una emoción. En este sentido Gross (2015b) indica que una emoción no es un estado de ánimo o una respuesta al estrés. Además, esgrime que el proceso que permite manejar las emociones se denomina regulación emocional mientras que los procesos encargados del manejo y control de los estados de ánimo o las respuestas de estrés se

denominan regulación del estado del ánimo y afrontamiento respectivamente. Según Lange et al. (2020) las distintas aproximaciones teóricas que se centran en el estudio de las emociones están por un lado, de acuerdo en que las emociones implican cambios subjetivos, cogniciones, tendencias de acción, comportamientos expresivos, cambios fisiológicos, están precedidas de un antecedente y están dirigidas a un objeto mientras que por otro lado estas mismas corrientes teóricas difieren en la relación entre las emociones y sus componentes además de presentar diferentes hipótesis sobre cómo las emociones son provocadas por los eventos antecedentes. Una definición bastante completa puede ser la de Keltner et al. (2019) que indica que las emociones son estados dinámicos que se inician mediante evaluaciones basadas en el significado e involucran diferentes modalidades de respuesta (experiencia, expresión y fisiología) que permiten responder a los eventos en curso.

Durante el siglo XX coexistieron dos escuelas de pensamiento respecto a las emociones. Por un lado, la visión que interpretaba las emociones como irracionales, reflejando y causando destrucción dentro de los procesos de pensamiento y conducta concurrente (Young, 1943). Por otro lado, la visión de las emociones como mecanismos de adaptación que facilitan la identificación de aquello que es perjudicial o útil para bienestar y funcionamiento general (Lazarus, 1991). La primera visión que identifica las emociones como algo irracional que es necesario controlar o suprimir ha ido cayendo en el olvido sobre todo a partir de publicaciones como “El error de Descartes” (Damasio, 1994), o “La inteligencia emocional” (Goleman, 1995) que contribuyeron a liberar a las emociones del yugo de la irracionalidad. En la actualidad la investigación emocional además de qué es una emoción, pretende responder a las preguntas de: dónde se encuentra una emoción, por qué tenemos emociones o cómo las emociones se relacionan con otros procesos cognitivos y conductuales (LoBue et al., 2019).

Una vez encumbrada la visión de las emociones como algo racional e inherente a la condición humana, es aceptado por la comunidad investigadora que las emociones contemplan una dimensión social y cultural. Los estudiosos han apuntado que las emociones presentan un componente social puesto que se generan mediante el la relación entre las distintas personas y en las situaciones en las que se mueven (Fischer y Van Kleef, 2010). En la actualidad no se puede descartar la naturaleza social de las emociones (Van Kleef y Côté, 2022). Además, las emociones son fenómenos universales y presentes en todas las culturas (Jackson et al., 2019). Existe una interdependencia entre las emociones y la cultura, pues las emociones se perfilan por la cultura, pero al mismo tiempo las emociones afectan a las disposiciones estructurales y culturales (Lively y Weed, 2016).

Respecto a la manifestación de las emociones en la adolescencia, es necesario apuntar que es durante la infancia cuando los niños inician el aprendizaje sobre la forma de comprender y predecir sus propias emociones lo que tiene una afectación en la forma como actúan (Widen, 2016). Sin embargo, según Somerville (2016) durante la adolescencia las experiencias emocionales cambian y difieren de las etapas anterior y posterior (infancia y edad adulta) en base a estas tres características: 1) la intensidad de los estados afectivos que es cambiante y frecuentemente intensa, 2) el contexto social al que se enfrentan los adolescentes y 3) el gran riesgo de padecer resultados nocivos de la reactividad emocional. Es por ello por lo que los investigadores se han centrado en evaluar la frecuencia, la intensidad, la inestabilidad y la claridad de las emociones durante esta etapa (Bailen et al., 2019).

1.2. Clasificación de las emociones

Respecto a la clasificación de las emociones existen múltiples taxonomías que buscan clasificarlas en base a su naturaleza, valencia, intensidad, valoración etc. A este respecto, Posner

et al. (2005), aportan el modelo circunplejo de las emociones. Se trata de un modelo bidimensional y circular que clasifica las emociones en base a dos dimensiones de actividad emocional. Estas dimensiones son 1) Intensidad de las emociones o lo que es lo mismo el nivel de activación (arousal) y 2) la valoración de las emociones que implica la valoración de los estados afectivos por parte de los individuos.

La idea fundamental de este modelo es facilitar la comprensión del proceso de los estados emocionales activados. De esta manera, dependiendo del nivel de arousal o activación y de la magnitud de la valoración, las emociones suscitadas pueden convertirse en adaptativas o desadaptativas o viceversa en base a los ejes activación-desactivación, agradable-desagradable.

1.3. Modelo modal de las emociones

En base a la conceptualización de la emoción Gross y Thompson (2007) aportan a la literatura el modelo modal de las emociones (Modal Model of Emotion) que actúa como el eje central de un modelo de procesos de regulación emocional (Process Model of Emotion Regulation) que se explicará posteriormente. Este modelo pretende explicar el proceso generador de las emociones desde que se inicia su generación hasta que se obtiene una respuesta. El modelo de procesos se basa en tres características fundamentales de la emoción. 1) Las emociones surgen cuando un individuo presta atención a una situación y la considera relevante para sus objetivos. 2) las emociones son fenómenos multifacéticos que implican cambios en la experiencia subjetiva, el comportamiento y la fisiología central y periférica. 3) Los cambios que genera una emoción por lo general no son obligatorios puesto que la emoción y los cambios que de ella se derivan se pueden regular.

El modelo modal de las emociones representa en una línea la transacción persona-situación generada por una emoción. El modelo presenta una secuencia situación-atención-evaluación-respuesta que corresponde al proceso emocional. En la parte central se postula la “caja negra” correspondiente a la respuesta orgánica del individuo. Clarificado con un ejemplo: (situación) una persona se encuentra en la sala de espera de un doctor. (Atención) en ese momento un paciente muy enojado increpa a la recepcionista lo que provoca en el observador miedo ante la violenta situación. (Evaluación) el observador evalúa sus emociones y los cambios que están provocando en su cuerpo. (Respuesta) el observado decide intervenir para poner paz después de controlar su emoción de miedo. Este proceso se repetirá de manera cíclica pues la respuesta dada ha provocado una nueva situación que suscitará nuevas emociones.

2. Regulación emocional

2.1. La regulación emocional desde sus inicios hasta la actualidad

El término regulación emocional, resurge con fuerza en el campo de la psicología en la década de los años noventa del pasado siglo (Gross, 2015b). Tal y como se esgrimió en aquella época, las causas principales por las que la regulación emocional volvió a surgir como constructo a investigar son los cambios que se produjeron en la investigación emocional al aportarse una nueva conceptualización sobre la naturaleza de las emociones y la mejora y perfeccionamiento de los instrumentos de medida (Garber y Dodge, 1991).

Se habla de resurgimiento de la regulación emocional porque las primeras referencias a esa necesidad de manejar las emociones que se experimentan se pueden situar en espacios cronológicamente anteriores. Por ejemplo, se encuentran antecedentes de esta regulación emocional en el libro “La república de Platón” en el campo de la filosofía (Eisenberg, 2002). Por

otro lado, la historia de Caín y Abel del antiguo testamento y la tragedia El rey Lear de Shakespeare son dos representantes de estos antecedentes en el campo de la religión y la literatura respectivamente (Gross, 2015b).

Ya en el siglo XVII el filósofo Spinoza escribió sobre las emociones. En sus escritos, se puede encontrar una clara diferenciación entre dos términos: pasiones (correspondiente a las emociones negativas) que era necesario controlar y regular, y las emociones (emociones positivas) (Damasio, 2005). Por esto, tal y como afirman Weems y Pina, (2010) las tradiciones filosóficas de Asia y Europa han tenido siempre un interés por la práctica del control (o regulación) emocional.

Por otro lado, dejando de un lado las tradiciones filosóficas y religiosas y poniendo el acento ya en el campo de la psicología, los antecedentes de la regulación emocional se encuentran en el siglo XX. Los estudios de regulación emocional tienen su origen en los trabajos de varios autores que ayudaron a consolidar los cimientos de la disciplina. En este sentido, pueden destacarse los estudios de las defensas psicológicas (Freud, 1926) o los trabajos que se centraban en las estrategias de estrés y afrontamiento (Lazarus, 1966) o la teoría del apego (Bowlby, 1969). Por otro lado, surge también con fuerza la teoría de la emoción (Frijda, 1986) siendo sus iniciadores en la investigación con adultos (Gross y Levenson, 1993; Izard, 1990) y con niños (Campos et al., 1989; Thompson, 1990, 1991).

Para Charland (2011), la regulación emocional es un constructo en el que se produce una relación con el entorno y una modulación de las respuestas emocionales. Para él, este reconocimiento, se remonta a los postulados que defendía Ribot en los años 80 donde se esgrimía que la moral controlaba a los sentimientos (experiencias emocionales subjetivas), las emociones (experiencias cortas en el tiempo) y a las pasiones (expresiones emocionales sostenidas).

En la misma década, (Rothbart, 1981) definió el temperamento como reactividad, incluyendo dicha reactividad emocional como un aspecto funcional y regulador. Además de esto, el trabajo y los estudios de Block y Block (1980) sirvieron para dar forma al concepto de regulación. En estos trabajos, se enfatiza la naturaleza disfuncional del excesivo control emocional y la necesidad de relativizar y flexibilizar dicho control para desarrollar una adaptación exitosa al medio. Por este lado, es necesario destacar el término procesamiento emocional que hace referencia a cómo los individuos afrontan los estímulos estresantes (Rachman, 1980). No obstante, el nacimiento de la regulación emocional como elemento autónomo dentro del campo de la psicología fue difuso, ya que tal y como afirmaron autores como Strongman (1996) el papel de los procesos emocionales en el desarrollo humano se abordaron por parte de diferentes teóricos y desde distintos campos.

Por ejemplo, en literatura evolutiva, el concepto de regulación emocional empezó a utilizarse en la década de los años 80 ver (Gaensbauer, 1982). Es a partir de este momento cuando se inicia un crecimiento en el campo de la literatura adulta de investigaciones sobre regulación emocional (Campos et al., 1989; Gross, 1998a). Además, Gross (1999) remarca que los principales iniciadores sobre la regulación emocional fueron la tradición psicoanalista y la tradición sobre afrontamiento y estrés.

Otro campo en el que se desarrolló paralelamente y que aportó literatura al concepto de regulación emocional fue la literatura sobre la investigación psicoeducativa, destacando autores como Beck y Ellis durante las décadas de los 50 y 60 (Pérez y Bello, 2017). Para estos autores, el estado emocional no es consecuencia de una situación concreta sino de la significación que cada individuo otorga a dicha acción. Estas significaciones derivan en creencias personales inconscientes en cada individuo que ha de aprender a abordar (Ruiz y Escolano, 2015).

Por otro lado, existe la visión de que la emoción es por sí misma reguladora. El enfoque biológico entendió que la emoción y la regulación emocional son un mismo constructo y por tanto, que las emociones poseen por su naturaleza mecanismos regulatorios que permiten el buen funcionamiento (Brandstätter, 2007; Kappas, 2011). En este sentido, la visión funcionalista aportó que las emociones tienen una función que permite regular la conducta. Esta regulación puede darse tanto en emociones positivas como negativas y busca una reacción del individuo que lo impulsa a alcanzar sus objetivos mediante la regulación (Pérez y Bello, 2017).

Otra vertiente que aportó literatura al concepto de regulación emocional es la centrada en la inteligencia emocional. Esta corriente fue iniciada por algunos autores como (Salovey y Mayer, 1990) o posteriormente (Goleman, 1995) con su popular libro *Inteligencia Emocional*. Lopes et al. (2005) apuntaron desde esta perspectiva que la regulación emocional es la capacidad para modificar la experiencia emocional con el objetivo de alcanzar las metas y los estados emocionales deseados por el individuo.

Por tanto, los antecedentes al desarrollo del concepto regulación emocional dentro del campo de estudio de la psicología se pueden encontrar en las décadas a de los años 80 y 90 del pasado siglo. No obstante, estos antecedentes no se refieren exactamente a regulación emocional y no es hasta mediados de los años 90 cuando, basándose en estos trabajos seminales se inicia el estudio de la regulación emocional propiamente dicha (Gross, 2015b). Se pueden destacar algunos títulos de especial relevancia como (Gross, 1999, 2014; Koole, 2009; Tamir, 2011) que iniciaron el estudio de la regulación emocional como un constructo independiente dentro de la psicología. En los años noventa se publicaron un número muy escaso de artículos relacionados con el tema, en cambio, dos décadas después las publicaciones sobre regulación emocional son muy numerosas (Gross, 2015b).

En la actualidad la regulación emocional es un constructo que se desarrolla en distintos campos como por ejemplo: psicología biológica, psicología social, psicología del desarrollo, psicología de la personalidad o psicología clínica y en otras áreas científicas como el mundo empresarial, ciencias políticas, economía o la medicina (Gross, 2015b). El estudio de la regulación emocional está en constante crecimiento y se enfrenta a nuevos desafíos, convirtiéndose, por tanto, en uno de los campos de investigación más prometedores (Sheppes, 2020).

2.2. Definición de regulación emocional

Una de las definiciones más ampliamente aceptada y utilizada por los investigadores sobre regulación emocional es la que la define como "los procesos intrínsecos y extrínsecos, encargados de supervisar, evaluar y modificar las reacciones emocionales, especialmente sus características intensiva y temporal, para cumplir sus metas", (Thompson, 1994, pp. 27-28). Esta definición aporta muchos elementos constitutivos de la regulación de las emociones, pues explica que se compone de procesos intrínsecos y extrínsecos, es decir, que es referente a aspectos que afectan a la persona interna y externamente. Además, dicha persona es capaz de manejar las reacciones emocionales con la idea de cumplir unas metas u objetivos. Por tanto, la regulación ayudará a los individuos a cumplir con sus metas, pues tiene en sí misma, una función instrumental. Otra definición muy utilizada por los investigadores es la que entiende a la regulación emocional como el proceso mediante el cual las personas ejercen una influencia sobre las emociones que experimentan, sobre cuándo suceden, cómo se experimentan y cómo se expresan dichas emociones (Gross, 1998a, 1999). Esta definición hace hincapié en la capacidad del individuo para influir y modificar las emociones pudiendo experimentarlas y expresarlas de una determinada manera.

Estas dos definiciones expuestas anteriormente, han tenido una gran difusión e influencia. En este sentido, ambos autores aportan tiempo después, una definición conjunta que prefija muchas

de las características constitutivas de la regulación de las emociones y ofrece una síntesis de sus postulados previos. Gross y Thompson (2007) definen la regulación emocional como un proceso por el cual los individuos son capaces de influir en las emociones, ya sean positivas o negativas, que ellos mismos u otras personas experimentan, influyendo en cómo y cuándo son experimentadas y cómo se expresan dichas emociones. Esta definición aporta una nueva visión del concepto, pues habla de la regulación emocional como un proceso por el cual los individuos pueden influir de una manera determinada en las emociones que tienen, capacitándolos para experimentarlas y expresarlas de una manera determinada. Además, indica que la regulación de las emociones se refiere al manejo de las emociones propias o ajenas. Estos procesos de regulación emocional pueden ser conscientes e inconscientes y también automáticos o intencionados siendo capaces de mantener, aumentar o disminuir las emociones de un individuo. En la actualidad el creciente campo de investigación sobre la regulación emocional entiende su estudio desde múltiples perspectivas como las creencias sobre las emociones del individuo, la capacidad de influir en las emociones propias y de los demás o en la valencia positiva o negativas de la emoción etc. abordando el estudio desde diferentes perspectivas como la cultural, social, clínica o de desarrollo (Ford y Gross, 2019). Siguiendo con esta idea, según Stifter y Augustine (2019) no se puede hablar de regulación emocional si no se contemplan estas cuatro características básicas: 1) las emociones son reguladas pero también son reguladoras. 2) Las emociones no son buenas ni malas y son los objetivos del individuo los que contribuyen a provocar la emoción y al proceso de regulación. 3) La regulación emocional no se limita a reducir las emociones negativas y aumentar las emociones positivas. Dependiendo del contexto y los objetivos que se tengan por parte del individuo se reducirán, mantendrán o aumentarán las emociones sean positivas o negativas. 4) Más allá de las demandas contextuales más próximas para el comportamiento emocional, las

expectativas culturales afectan a las emociones que se generan y a la elección de la estrategia reguladora.

Como se puede observar, las conceptualizaciones más extendidas ponen el acento en diversos aspectos de la regulación como el nivel intra o interpersonal, la valencia de las emociones, el objetivo u meta que se persigue o el entorno en el que se produce la regulación. Se procede por tanto a explicar estos aspectos en los siguientes apartados.

2.2.1. Regulación emocional intra e interpersonal

La regulación emocional hace referencia a los intentos de influir en las emociones de nosotros mismos y en las de los demás (McRae y Gross, 2020). Las primeras investigaciones sobre regulación emocional han puesto el acento en la dimensión intrapersonal del manejo emocional (Gross, 2013) y han prestado poca atención al enfoque interpersonal (Hofmann et al., 2016; Reeck et al., 2016). Hasta la fecha, la mayoría de las investigaciones han sido de corte intrapersonal (McRae y Gross, 2020). No obstante, se está invirtiendo esta tendencia y son cada vez más las investigaciones que tratan la visión interpersonal de la regulación emocional sobre todo desde la aparición de trabajos que abordan esta conceptualización ver (Niven et al., 2009; Nozaki y Mikolajczak, 2020 y Zaki y Williams, 2013). Sin embargo, la investigación del enfoque interpersonal se ha centrado en la población adulta siendo escasa en niños y adolescentes (Silton et al., 2020). Con todo, el enfoque depende también de la disciplina científica. Así, las disciplinas que estudian los procesos que se llevan a cabo dentro del individuo, como la psicología cognitiva o la neurociencia, centran su estudio en la dimensión intrapersonal, mientras que otras disciplinas, como la sociología o la psicología del desarrollo focalizan la investigación en la dimensión interpersonal de la regulación emocional. Los individuos pueden fomentar estrategias de

regulación emocional interpersonales e intrapersonales, ya sea estando solos o con otros (Zaki y Williams, 2013).

Por un lado, la perspectiva intrapersonal centra su análisis en la dimensión temporal y en los procesos internos que acontecen en el organismo ante la activación emocional. Desde esta perspectiva, la regulación emocional atenderá al esfuerzo personal deliberado para cambiar los episodios emocionales en curso, o los esperados por las personas, a través de procesos cognitivos y expresivos (Kappas, 2013). Desde esta perspectiva será necesario estudiar cómo procesa el individuo el curso del manejo emocional como un proceso interno (Cole et al., 2004).

En este sentido, se ha considerado que la regulación emocional atiende a dos tipos de fenómenos (Eisenberg y Spinrad, 2004). 1) La emoción como reguladora, es decir, los cambios que se producen por la propia emoción activada. Pone el acento en los efectos reguladores de la propia emoción e implica un cierto cambio en el rumbo de los acontecimientos, por ejemplo, el sentimiento de alegría puede estimular una visión positiva en un evento complejo. 2) La emoción regulada, a saber, los cambios producidos en la emoción activada. Las estrategias de regulación emocional intrapersonal son: aceptación, evitación, resolución de problemas, reevaluación cognitiva, rumiación y supresión expresiva (Aldao et al., 2010).

Por otro lado, la regulación emocional interpersonal puede definirse como el intento por parte de una o varias personas para cambiar o mediar en el curso de las emociones o estados de ánimo de otra persona. Estas personas pueden ser denominadas como “agente” u “objetivo” (Niven et al., 2009). Es decir, se produce en un contexto social en el que las emociones de una persona son reguladas por otra (Hofmann 2014). Dentro de la regulación interpersonal, además de prestar atención al reconocimiento emocional y a las estrategias implementadas es necesario prestar

atención a factores como la edad, el sexo y la cultura para las diferentes emociones ya que los patrones de regulación pueden ser diferentes según la emoción que sienta la persona y el objetivo que se persigue (López-Pérez y Pacella, 2021).

Con todo, los intentos de una persona por regular los sentimientos de los otros son una característica de la vida social (Niven et al., 2009), además de ser un aspecto fundamental en el proceso de socialización personal (Hofmann et al., 2016). La interacción interpersonal tiene una función comunicativa (Hofmann, 2014) y constituye uno de los factores más influyentes en el comportamiento (Aldao, 2013). Desde un niño que llora buscando la protección de sus padres a un adulto que pide consejo a un amigo, las personas dan muestras continuas de confianza en los demás y precisan de los otros para comunicarse y regular las emociones (Marroquín, 2011). Es en las interacciones diarias de carácter social donde las personas intentan regular las emociones de aquellas personas más cercanas (Tamminen et al., 2019). El nivel de implicación en la regulación emocional de otra persona depende de factores como el apego o la cercanía a la otra persona (Springstein et al., 2022)

La regulación emocional interpersonal se divide en dos procesos distintos: intrínseco y extrínseco. Estos procesos pueden ser dependientes o independientes de la respuesta. Ambos procesos (intrínseco y extrínseco) tienen en común que parten de un objetivo que supone iniciar un proceso regulador, sin embargo, la regulación extrínseca es más complicada puesto que hay que tener en cuenta las características individuales de la otra persona, su personalidad y su situación (Nozaki y Mikolajczak, 2020).

La regulación emocional interpersonal intrínseca alude al proceso por el que una persona inicia un contacto social con otra con el fin de regular su propia experiencia emocional (Hofmann,

2014). Por ejemplo, una persona quiere controlar su rabia y busca el apoyo de otra para que le ayude a controlar su estado emocional. Esto se conoce como compartir social (Zaki y Williams, 2013). Este tipo de regulación interpersonal se basa en la tendencia de los individuos a hacer uso de otros para obtener una sensación de seguridad o reducir experiencias relacionadas con la emoción como la ansiedad o la angustia (Altan-Atalay y Saritas-Atalar, 2019).

Por su parte, la regulación emocional interpersonal extrínseca se produce cuando una persona ayuda a regular la emoción experimentada por otra persona (Hofmann, 2014). La regulación emocional interpersonal extrínseca puede definirse como el proceso llevado a cabo con el objetivo de influir en la trayectoria emocional de otra persona que puede tener como objetivo disminuir o aumentar las emociones negativas o positivas (Nozaki y Mikolajczak, 2020). Es decir, el comportamiento expresivo de una persona ayuda a otra a canalizar la situación emocional (Zaki y Williams, 2013). Por ejemplo, tras recibir un suspenso, un amigo con su presencia contribuye a calmar el estado emocional del compañero suspendido. Según Nozaki y Mikolajczak (2020) la regulación emocional interpersonal extrínseca tiene tres características centrales: 1) la persona que regula tiene como objetivo influir en la trayectoria emocional de otra persona. 2) El objetivo de regulación puede suponer disminuir o aumentar las emociones negativas o positivas de la otra persona. 3) La persona que regula debe tomar medidas para influir en la trayectoria emocional del regulado en función del objetivo de regulación emocional extrínseco.

En este caso, se ha llegado a diferenciar el proceso si es dependiente o independiente de la respuesta. Se considerará dependiente de la respuesta cuando el éxito de la regulación depende de la interacción entre la persona regulada y la persona reguladora. Por el contrario, se considerará independiente de la respuesta cuando se logra la regulación en ausencia de señales de respuesta de la otra persona (Zaki y Williams, 2013). Enfocar la regulación emocional como un proceso

interpersonal requiere de un amplio estudio de las consecuencias sociales que se derivan del proceso de regulación que pueden influir tanto a la persona que regula como a los demás (English y Eldesouky, 2020).

2.2.2. Objetivos y metas individuales

Ma et al. (2018) apuntan dos factores que condicionan la regulación emocional: los factores socioculturales y los referidos a las metas y objetivos. Ya desde los inicios de la conceptualización de la regulación emocional, algunos autores pusieron el acento en la parte instrumental y de consecución de metas u objetivos. Eisenberg y Morris (2002) definieron la regulación emocional como un proceso que es capaz de iniciar, mantener, modular y cambiar la intensidad y la duración de los estados emocionales con el objetivo de lograr las metas individuales. En esta línea, Eisenberg y Spinrad (2004) p.338 conceptualizaron la regulación de las emociones como:

El proceso de iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular la ocurrencia, forma, intensidad o duración de estados sentimentales internos, procesos fisiológicos y atencionales relacionados con las emociones, estados motivacionales y/o los concomitantes conductuales de las emociones con el objetivo de alcanzar metas individuales o la adaptabilidad relacionada con los afectos, tanto biológicos como sociales.

Así mismo Gross et al. (2011) p. 767 explicaron la regulación emocional como “la activación de un objetivo para modificar el proceso emocional que implica el reclutamiento motivado de uno o más procesos para influir en la generación de emociones”. Por tanto, ya desde los inicios de la conceptualización del constructo la visión de la regulación emocional como un elemento facilitador de las metas individuales ha sido tomado en consideración. La regulación emocional se entiende por tanto como la activación de objetivos emocionales que favorecen la

implementación de estrategias reguladoras con el fin de influir en el proceso emocional (Tamir et al., 2019).

Dada la centralidad de los objetivos y las metas como elementos constitutivos de la regulación emocional los investigadores han centrado sus esfuerzos en comprender qué son los objetivos y metas y como afectan al proceso regulador, lo que se conoce como regulación emocional instrumental (Eldesouky y Gross, 2019; Tamir, 2009, 2011 y 2016; Tamir et al., 2019). Además, la investigación también se centra en comprender en qué medida estos objetivos y metas se persiguen y afectan al proceso regulador ver (Eldesouky y English, 2019, 2018; English et al., 2017; Kalokerinos et al., 2017). Los objetivos y metas perseguidos influyen en el tipo de estrategia de regulación implementada (Tamir et al., 2020). El objetivo o meta perseguido puede necesitar el aumento de una emoción negativa o la disminución de una emoción positiva si eso lleva a un desempeño exitoso (Tamir, 2005, 2016).

Es importante señalar que estos objetivos o metas que se persiguen no se refieren solamente a un proceso de regulación emocional intrapersonal. Algunos autores también centran su interés en la regulación instrumental interpersonal. La regulación emocional interpersonal tiene motivos subyacentes al igual que la regulación emocional intrapersonal (Nozaki y Mikolajczak, 2020). Las primeras investigaciones que surgieron en el campo de la regulación instrumental de las emociones centran su punto de atención en la consideración hedonista de la regulación instrumental aportando que los individuos tratan de influir en las emociones de otras personas con el fin de sentirse mejor en un momento dado ver (Butler, 2011; Zaki y Williams, 2013). Tamir (2016) propuso una conceptualización que distingue entre motivos hedónicos (maximizar el placer inmediato) e instrumentales (perseguir otros beneficios de las emociones) para la regulación de las emociones. Existen motivos hedónicos y contra-hedónicos que pueden influenciar el sentido de la regulación

de las emociones (Bloore et al., 2020). Por tanto, si las personas son capaces de regular sus emociones cumpliendo objetivos instrumentales, también son capaces de regular las de los demás si dicha regulación contribuye a la consecución de sus metas u objetivos instrumentales o hedónicos. Esto implica que las personas pueden estar motivadas a aumentar o disminuir las emociones desagradables o agradables de otros si esto les ayuda a alcanzar sus objetivos (Netzer et al., 2015). Con todo esto, es importante destacar el elemento de la motivación hacia los objetivos. En este sentido, Tamir et al. (2020) distinguen entre establecimiento de objetivos (goal setting) que implica seleccionar los estados finales para lograr y el esfuerzo por alcanzar los objetivos y (goal striving) que implica participar en comportamientos para lograr los estados finales deseados. No obstante, aunque esta concepción comprende la perspectiva motivacional de la regulación emocional, es necesario apuntar que el establecimiento de estos objetivos de regulación no siempre es motivado y puede ocurrir implícitamente de manera inconsciente (Braunstein et al., 2017; Koole et al., 2015).

2.2.3. Aspecto social y entorno de la regulación emocional

Otro aspecto que se reseña en muchas de las definiciones sobre la regulación de las emociones es el aspecto social. Ya los inicios de la investigación, Saarni (1984) esgrimió que la regulación de las emociones es el control de la expresión emocional que viene influenciada por las normas y reglas sociales. Esta idea no se ha abandonado con el paso del tiempo ya que se considera la regulación como un aspecto central que busca la adaptación social del individuo al entorno que le rodea. A la idea primigenia de que la regulación emocional es un factor clave para la adaptación, se añade también la influencia de factores externos al individuo. Otra de las definiciones que enfatizaron esta perspectiva fue la de Cicchetti et al. (1991) que definieron la regulación emocional como los factores internos y externos que se controlan y modulan con el fin de que un individuo

funcione de manera adaptativa ante una situación emocionalmente excitante. A esto, Moilanen et al. (2010) añadieron que la regulación es la capacidad de una persona para poder monitorear, evaluar e inhibir las emociones o el comportamiento de manera que pueda alcanzar sus objetivos personales y cumplir con los estándares sociales de conducta.

Varias corrientes de estudio prestan atención al aspecto social que influye en el proceso regulador como: la teoría de la regulación del afecto (Zaki y Williams, 2013), la teoría de los sistemas ecológicos (Raver, 2004) o la teoría funcionalista de la emoción (Dennis et al., 2009). El entorno social determina el cómo, el cuándo y el por qué las personas manejan la experiencia y la expresión emocional (Bowlby, 1969; English et al., 2017; Gross, 2015b).

En la actualidad, los estudios que abordan la regulación emocional prestan especial atención a los elementos del entorno que pueden influir en el proceso regulador como: el uso problemático de las redes sociales ver (Wartberg et al., 2021 o Fokker et al., 2021), la influencia de los padres y los pares ver (Criss et al., 2021), el acoso escolar ver (Camodeca y Coppola, 2019), aspecto académico ver (Harley et al., 2019), las diferencias culturales ver (Liddell y Williams, 2019) o la regulación de las emociones en contextos sociales ver (Goldenberg et al., 2016 o Porat et al., 2020). El contexto social que influye en el proceso de regulación emocional se inicia en la niñez y la primera adolescencia con el aprendizaje de la competencia emocional (Denham, 2019). Sin embargo, esta influencia social que afecta a la regulación emocional no termina con la adolescencia si no que es un continuo a lo largo de la vida adulta (English y Growney, 2021).

El aspecto contextual y social de la regulación emocional, además de los factores contextuales e individuales también incluye a los compañeros, a los padres y a las relaciones románticas (Lindsey, 2020). Las primeras evidencias que vinculan la regulación emocional y las

amistades en contextos sociales provienen de investigaciones como Lopes et al. (2005) que destacaron que los adultos jóvenes que contaban con mejores apoyos sociales de los amigos obtenían mejores puntuaciones a la hora de identificar estrategias de regulación más adaptativas. En esta línea von Salisch y Zeman (2018) encontraron que tener más de una amistad durante la adolescencia se asociaba con el menor uso de estrategias de regulación de la ira menos efectivas, lo que favorece la mejor adaptación social. Por tanto, los padres, amigos y las relaciones románticas influyen en el proceso regulador (McRae y Gross, 2020).

Otro elemento social a tener en cuenta y que afecta a la regulación emocional es el grupo. Las emociones grupales son aquellas emociones que los individuos experimentan como consecuencia de su pertenencia o identificación con un grupo concreto (Mackie et al., 2000). La regulación de las emociones grupales suele partir de reacciones espontáneas a los eventos que suceden dentro del grupo y que son susceptibles de regulación (Goldenberg et al., 2016). Esta experiencia emocional puede moldear los procesos intragrupales e intergrupales (Mackie y Smith, 2018). La mayoría de las investigaciones se han centrado en cómo se produce esa regulación dentro del grupo social ver (Goldenberg et al., 2016). Sin embargo, otros autores se centran en el motivo por el cual se produce dicha regulación ver (Porat et al., 2020). La regulación de las emociones grupales se produce por motivos instrumentales o hedónicos (Tamir, 2016). Según Porat et al. (2020) estos motivos son: 1) motivos intragrupales relacionados con el papel desempeñado dentro del grupo (aumentar la influencia o el sentimiento de pertenencia). 2) Motivos intergrupales en la que se busca mantener una posición del grupo propio respecto a otros grupos (mantener el statu quo). 3) Motivos endogrupales relacionados con el cómo se quiere que sea un grupo para que así sea percibido (aumentar la reputación o el prestigio).

Finalmente, otro aspecto que se resalta de la faceta social de la regulación emocional es la socialización de las emociones donde los padres actúan como modelo para los hijos (Bardack y Widen, 2019; Mathis y Bierman, 2015; Morris et al., 2017). La regulación de las emociones intrapersonales e interpersonales de los padres y las prácticas parentales relacionadas, socializan la regulación de las emociones de los niños (Barthel et al., 2018). En las relaciones interfamiliares los niños van aprendiendo por medio de los ejemplos y enseñanzas de los padres a regular las emociones, que después aplicarán en otros contextos sociales (Leerkes y Bailes, 2019). Durante la edad preescolar, las características individuales de los niños y las influencias ambientales influyen en los cambios del desarrollo que apoyan la capacidad para seleccionar y emplear estrategias adaptativas de regulación emocional en etapas posteriores (Harrington et al., 2020). En este sentido se destaca que la regulación emocional es un constructo educable desde la familia a través de la socialización de los padres en el hogar (England-Mason y Gonzalez, 2020; Morawska et al., 2019) o desde la escuela con programas sobre inteligencia emocional que incluye la regulación de las emociones (Hoffman et al., 2020). Estos entrenamientos pueden ser muy beneficiosos para prevenir problemas de conducta, fomentar el éxito académico temprano y la competencia socioemocional en la escuela especialmente para aquellos alumnos con déficit en el manejo emocional adaptativo (Harrington et al., 2020). Es importante remarcar que estos programas de entrenamiento de regulación emocional son beneficiosos tanto para población clínica como no clínica (Denny, 2020).

2.2.4. Emociones positivas y negativas

Otro de los aspectos que puede señalarse como elemento fundamental para la comprensión de la regulación emocional es el referido a la valencia de las emociones reguladas. La regulación emocional incluye las emociones positivas y las negativas bien sea disminuyendo o aumentando

su acción (McRae y Gross, 2020). Parrot (1993) ya anunció en los inicios del concepto que la regulación de las emociones supone el aumento o disminución de las emociones ya sean estas positivas o negativas. La regulación de las emociones incluye los procesos fisiológicos, conductuales y cognitivos que ayudan al individuo a modular la expresión y la experiencia de las emociones que tienen, ya sean estas emociones positivas o negativas (Bridges et al., 2004). Esta idea resulta central para la clarificación del concepto. Esta misma argumentación fue sustentada posteriormente por Fernández-Abascal (2008) que entendió la regulación de la emoción como una serie de procesos o habilidades intrínsecas o extrínsecas que tiene una persona para modificar las reacciones emocionales bien sean estas positivas o negativas. Por tanto, la valencia, es decir el aspecto positivo y negativo, es un rasgo constitutivo de la regulación emocional que se contempla tanto para las emociones como para las reacciones emocionales que tienen los individuos al experimentar dichas emociones. La regulación emocional puede alterar los estados emocionales de los individuos a través de diferentes dimensiones como por ejemplo la valencia (Koole, 2009)

Por un lado, las emociones positivas están relacionadas con comportamientos adaptativos y prosociales (Richaud y Mesurado, 2016) y mejores relaciones interpersonales afiliativas y apoyo social (Pressman et al., 2019). A nivel de salud física, las emociones positivas se relacionan con mejor calidad del sueño, mayor ejercicio, un funcionamiento cardiovascular mejor y niveles más bajos de cortisol (Pressman et al., 2019) y con una mayor resistencia al dolor (Thong et al., 2017). La capacidad para regular y experimentar las emociones positivas tiene incidencia en las funciones de control cognitivo lo que tiene múltiples beneficios a nivel físico y psicológico en la población con depresión (Joormann y Stanton, 2016; Siltan et al., 2020). Por otro lado, las emociones negativas están relacionadas con problemas físicos e inmunológicos (Chan et al., 2016) y con represión, agresividad e ira (Benarous et al., 2015; y Mesurado et al., 2018).

No obstante, sería erróneo asumir que la regulación emocional puede consistir en un aumento de las emociones positivas y una disminución de la experiencia de las emociones negativas. Por lo general, se tiende a imaginar que las personas buscan la experiencia de las emociones agradables mientras que rechazan las emociones que son desagradables (Tamir y Ford, 2009). Los vínculos sociales se facilitan a través de experiencias positivas compartidas (Fredrickson, 2016). Por consiguiente, debido a su carácter y naturaleza disruptiva en contextos sociales, las emociones negativas suelen ser objeto de regulación tratando de minimizar la experiencia y la expresión negativa (English et al., 2017). La mayoría de la investigación referida a la primera infancia se ha centrado en la regulación a la baja de las manifestaciones externas de emociones negativas quizás por ser más adaptativa a nivel escolar (Harrington et al., 2020). Sin embargo, esto no es siempre así puesto que en algunas situaciones puede ser que el individuo busque regular positivamente sus emociones negativas y en contra, regular de manera negativa sus emociones positivas (Tamir, 2009). Sin embargo, otros autores como Waugh (2020), se han centrado en el uso de las emociones positivas no como reguladas sino como reguladoras de las emociones y eventos negativos. Es por ello que la regulación de las emociones, bien sea aumentando o disminuyendo las emociones positivas o negativas tiene su naturaleza en la capacidad del individuo para poder cumplir con sus objetivos o metas, por lo que puede ser necesario experimentar emociones negativas o positivas según el caso y la situación dada (English et al., 2017). Según Netzer et al., (2015) las emociones negativas, dependiendo de la situación, pueden tener un interés instrumental. Por ejemplo un estudiante que afronta el preparación de un examen importante puede, en favor de cumplir con el objetivo instrumental deseado, aumentar la sensación de estrés, nerviosismo o tensión durante la víspera de la prueba con el objetivo de centrarse y estudiar durante más tiempo de forma exitosa. Por el contrario, este mismo estudiante

ya inmerso en la realización de la prueba, al comprobar que conoce todas las respuestas puede también, en favor del fin instrumental que se plantea, reducir la sensación de éxito, júbilo o felicidad con el objetivo de centrarse en acabar de responder el examen sin cometer errores derivados de las prisas procrastinando así dichas emociones para un momento posterior.

2.2.5. Regulación emocional como proceso

Otro aspecto que señalar dentro de la conceptualización de la regulación emocional es la idea de proceso. Algunos autores entienden la regulación emocional como un proceso mediante el cual se van activando diferentes mecanismos que permiten el manejo de las emociones. Estos procesos se pueden iniciar con la aparición de las emociones a regular o incluso antes de su aparición. Por ejemplo, la frase siéntate que tenemos que hablar, supone un estímulo que permite activar el proceso regulador antes de saber exactamente si las emociones que se van a suscitar van a ser positivas o negativas o de saber qué estrategia reguladora se podrá activar. Estos estímulos primarios conocidos como información anticipatoria preparan al individuo para el afrontamiento emocional posterior (Shafir y Sheppes, 2020). Martins-Klein et al. (2020) postulan que las estrategias de regulación emocional pueden implementarse antes de la aparición del estímulo emocional (lo que sería regulación emocional proactiva) o después de la aparición del estímulo emocional (lo que se denomina regulación emocional reactiva). Koole (2009) definió la regulación de las emociones como un conjunto de procesos mediante los cuales las personas buscan redirigir sus emociones. Bajo esta premisa que entiende la regulación emocional como proceso, la literatura ha ido identificando los factores antecedentes como los elementos contextuales y situacionales, afectos y metas personales que activan el proceso regulador y los factores consecuentes correspondientes a los estados afectivos y fisiológicos que se desprenden de dicho proceso (Colombo et al., 2020). Sin embargo esta idea no es nueva y fue anunciada desde los principios de

la investigación sobre la regulación emocional ver (Eisenberg y Morris, 2002; Eisenberg y Spinrad, 2004; Gross, 1998a; Gross y Thompson, 2007; Thompson, 1994). Esta idea que entiende la regulación emocional como un proceso es una de las que más literatura ha suscitado sobre todo desde que Gross (1998a) presentase por primera vez el modelo de procesos de regulación emocional.

2.3. Modelo de procesos de regulación emocional (Gross, 1998a, 1998b; Gross y Thompson, 2007) y modelo de procesos extendido (Gross, 2015a)

El marco referencial que propone el modelo de procesos de regulación emocional (Gross, 1998a, 1998b; Gross y Thompson, 2007) y su posterior ampliación al modelo de procesos extendido (Gross, 2015a) supone la unificación bajo una misma visión de todos los elementos constitutivos de la regulación emocional explicados anteriormente. El modelo de procesos de la regulación emocional se sustenta sobre la base del modelo modal de las emociones Gross y Thompson (2007) (ya explicado) y contempla todos los elementos referidos con anterioridad a su definición como el aspecto intra e interpersonal, el aspecto social, la valencia de las emociones reguladas, los objetivos y metas perseguidos y la regulación emocional como proceso. El modelo de procesos es el más utilizado y el que mayor influencia ha ejercido respecto a la investigación referida a la regulación emocional (Webb et al., 2012).

Este modelo sostiene que las diferentes estrategias de regulación emocional que puede implementar un individuo pueden ser identificadas a lo largo del proceso de generación de la respuesta emocional (Gross, 2001). Por tanto, al desplegarse la emoción en una matriz temporal, pueden distinguirse las diferentes estrategias de regulación emocional según el momento en el que tienen su impacto en el proceso de generación de la emoción. En consecuencia, las emociones pueden ser reguladas en las diferentes etapas que se configuran en el proceso: 1 selección de la

situación (situation selection), 2 modificación de la situación (situation modification), 3 despliegue atencional (attentional deployment), 4 modificación o cambio cognitivo (cognitive change) y 5 modulación de la respuesta (response modulation) (Gross y John, 2002, 2003; Gross, 1998a, 1998b; Gross y Thompson, 2007). Estas estrategias pueden ser catalogadas como: estrategias situacionales (selección de la situación y modificación de la situación), estrategias cognitivas (despliegue de la atención y cambio cognitivo) y estrategias de comportamiento (modulación de la respuesta). A continuación se ofrece una explicación de cada uno de estos apartados.

2.3.1. Selección de la situación

La selección de la situación se refiere al proceso mediante el cual una persona realiza acciones con el fin de que exista una mayor o menor probabilidad de encontrarse en una situación que dará lugar a emociones deseables o indeseables (Gross, 2015a). Esto implica poder escoger o evitar ciertas actividades, personas o lugares en función del impacto futuro esperado (Peña-Sarrionandia et al., 2015). La selección de la situación incluye los esfuerzos que se realizan con el fin de cambiar el curso de una situación emocional en su etapa más temprana (Beck y Clark, 2009). Algunas de estas influencias que pueden ejercer los individuos pueden estar diseñadas y planificadas para facilitar la participación en situaciones útiles como pueden ser actividades agradables o interacciones entre amigos que aumentan y realzan el estado positivo (Jacobson et al., 2001). Otras, sin embargo, están diseñadas para disminuir la exposición de una persona a eventos o reuniones que pueden desencadenar situaciones desagradables como puede ser el uso de las drogas (Kober, 2014).

No obstante, la selección de la situación no es una herramienta sencilla de manejar. Primeramente, requiere un conocimiento y comprensión de las posibles características de las situaciones futuras que han de producirse y también de las respuestas emocionales esperadas en

dichas situaciones (Gross y Thompson, 2007). Además, implica conocerse a uno mismo y sus necesidades con el fin de poder avanzar y pronosticar las emociones que pueden llegar a producirse en las situaciones futuras (Peña-Sarrionandia et al., 2015). Es por ello, que una de las barreras que se remarcan en la selección de la situación es la capacidad del individuo para poder ponderar de manera adecuada los beneficios de la regulación de las emociones a corto plazo frente a los beneficios a largo plazo (Gross y Thompson, 2007). El uso de la selección de la situación como herramienta regulatoria puede volverse problemático cuando se usa de manera repetitiva o inflexible, pudiendo mantener la psicopatología (Werner y Gross, 2010). Esto se produciría, por ejemplo, si una persona de carácter tímido o vergonzoso, ante la perspectiva de acudir a un evento social decidiese no acudir de manera repetitiva. En un principio podría ahorrarle las emociones negativas que puede producirle la situación, pero a largo plazo puede que los costos sean superiores que los beneficios pudiendo quedarse dicha persona aislada socialmente.

Además de esto, la selección de la situación no es un aspecto que se prefije solamente a nivel intrapersonal. De hecho, las personas pueden incluirse en muchas ocasiones en el manejo de las emociones de otras personas cercanas mediante la selección de la situación como puede ser el cónyuge, los amigos o los niños disuadiéndoles de participar en ciertas situaciones o uniéndose a ellos ofreciendo conversación o comprensión (Gross y Thompson, 2007). Esta forma de regulación emocional va cambiando a lo largo de la vida, pero es muy activa en la etapa de la niñez. Utilizar la selección de la situación como herramienta para manejar las emociones de otra persona requiere las mismas capacidades que para regular las emociones de uno mismo con el añadido adicional de que se debe estimar las consecuencias emocionales futuras que se derivarán en la otra persona (Gross y Thompson, 2007).

2.3.2. Modificación de la situación

La modificación de la situación hace referencia a las acciones y estrategias que un individuo lleva a cabo con la intención de modificar y cambiar el impacto emocional producido por una situación (Gross, 2015a; Peña-Sarrionandia et al., 2015). No obstante, clarificar el término de modificación de la situación no es tarea sencilla. Cuando se modifica una situación puede crearse una situación nueva y por tanto hay veces que es complicado trazar el límite claro entre la selección de la situación y la modificación de la situación (Gross y Thompson, 2007; Quoidbach et al., 2015). En consecuencia hay que tener claro que aunque las situaciones a la que se enfrenta un individuo pueden ser internas o externas, la modificación de la situación requiere un cambio u una modificación de los ambientes físicos externos (Gross, 2015a; Gross y Thompson, 2007). Por tanto, los esfuerzos llevados a cabo por el individuo para cambiar los ambientes internos como por ejemplo sus pensamientos o cogniciones sobre la situación que se está desencadenando se contemplarían en el ámbito del siguiente aspecto del modelo de procesos denominado cambio cognitivo (Gross, 2015a; Quoidbach et al., 2015).

Se ha señalado que la modificación de la situación es un elemento clave para la adaptación del individuo a lo largo de la vida (Heckhausen et al., 2010). Algunos autores como Werner y Gross (2010), señalan que por ejemplo personas con trastorno de ansiedad social pueden verse favorecidas con la modificación de la situación al involucrarse en ciertos comportamientos emocionales que pueden manejar. Pese a esta información aportada, la modificación de la situación, al igual que ocurre con la selección de la situación ha sido poco estudiada (Gross, 2015a). Esto se debe a que la gran parte de los estudios realizados sobre las estrategias de regulación emocional que se aplican durante la generación de la emoción parten de la base de que los individuos han sido incapaces de evitar (selección de la situación) o cambiar la situación (modificación de la situación) y precisan por tanto, intervenir en la situación que les provoca la

emoción para poder manejar la experiencia bien sea apartándose de los aspectos particulares de la misma o cambiando su interpretación con la intención de alterar el impacto emocional, lo que nos induce a las dos siguientes familias de estrategias de regulación emocional del modelo de procesos: el despliegue atencional y cambio cognitivo (Webb et al., 2012).

2.3.3. Despliegue atencional

El despliegue atencional o despliegue de la atención es la tercera de las familias del modelo de procesos de la regulación emocional. La diferencia en el despliegue de la atención y sus dos predecesoras (selección y modificación de la situación), radica en que las dos primeras ayudan a configurar una situación por el propio individuo, mientras que el despliegue atencional actúa en dicha situación sin cambiar nada del ambiente externo (Gross y Thompson, 2007). Con el despliegue atencional, el individuo redirige la atención de una situación que ya no puede evitar o cambiar para influir en sus emociones (Werner y Gross, 2010).

El despliegue atencional supone el paso de intentar modificar o cambiar las características externas de una situación a intentar modificar el procesamiento de la información que se explicita en una situación emocional (Sheppes y Gross, 2011, 2013; Van Dillen y Koole, 2007). Gross y Thompson (2007) definen el despliegue atencional como el proceso mediante el cual los individuos, dentro de una situación dada, dirigen su atención con la idea de modificar sus emociones. El despliegue atencional supone dirigir la atención con la meta de influir en la respuesta emocional (Gross, 2015a). En este punto, el individuo puede cambiar el foco de atención, taparse los ojos, centrarse en otros aspectos del entorno, distraerse o centrarse en otros elementos que no le susciten emociones dentro de la situación que no ha podido evitar o cambiar en los pasos de selección y modificación de la situación. Con esto, se puede aportar que la comunidad científica otorga mucha importancia al despliegue atencional dentro del modelo de procesos de regulación

de las emociones puesto que como ya se ha aportado anteriormente, la mayoría de estudios parten de la premisa de que el individuo no ha podido evitar o cambiar la situación y por tanto precisará encontrar una manera de poder manejar las emociones dentro de la situación (Webb et al., 2012). En consecuencia, es importante saber distinguir de manera nítida la diferencia entre el despliegue atencional y su familia de estrategias anterior que es la modificación de la situación. Mientras que el despliegue atencional busca modificar la exposición a un estímulo emocionalmente relevante desviando la atención que se presta hacia él, la modificación de la situación implicaría la influencia activa sobre dicha situación (Goldenberg et al., 2016).

2.3.4. Cambio cognitivo

La siguiente familia de estrategias dentro del modelo de procesos de la regulación de las emociones es el cambio cognitivo. Después de que una situación dada ha sido seleccionada (selección de la situación) modificada (modificación de la situación) y atendida (despliegue atencional) la respuesta emocional no es de ninguna manera una conclusión inevitable del proceso (Gross y Thompson, 2007). Por tanto, después de los pasos previos, se desarrolla la etapa del cambio cognitivo. Esta etapa de la regulación de las emociones tiene su foco de atención en la interpretación de los datos en bruto que se ha obtenido durante la etapa del despliegue atencional (Marroquín, 2011). El cambio cognitivo hace referencia a la forma en que las personas cambian lo que sienten, pudiendo cambiar la forma de pensar sobre la situación o cambiar la capacidad para gestionar sus demandas (Peña-Sarrionandia et al., 2015). Gross y Thompson (2007), describen esta etapa del cambio cognitivo como el procedimiento mediante el cual los individuos cambian la forma con la que evalúan una situación en la que están inmersos para alterar el significado que tienen de la misma cambiando la forma de pensar sobre dicha situación o cambiando la capacidad para manejarla de acuerdo a las demandas que la situación plantea.

Por tanto, el cambio cognitivo, modifica el procesamiento semántico tardío reevaluando una situación en términos no emocionales (Gross, 2014). La forma de aplicar el cambio cognitivo que mayor atención ha recibido por parte de los investigadores y que consiste en cambiar el significado de una situación de forma que se altera su impacto emocional es la reevaluación cognitiva (Gross y Thompson, 2007). Para mayor información ver (Gross y John, 2002; Ochsner y Gross, 2007). El término reevaluación cognitiva es utilizado en la actualidad tan ampliamente que coexiste con toda la familia de estrategias de regulación de las emociones que se enmarcan dentro de cambio cognitivo (Gross, 2015a).

2.3.5. Modulación de la respuesta

Después del cambio cognitivo, aparece en el modelo de procesos de la regulación de las emociones la última familia de estrategias de regulación emocional: la modulación de la respuesta. La modulación de la respuesta hace referencia al ejercicio de una influencia directa en los componentes experimentales, conductuales y fisiológicos generados por la respuesta emocional que se han producido por el desarrollo completo de la emoción (Gross, 2015a). Esta familia de estrategias aparece ya en último lugar después de que esté iniciada la tendencia de respuesta emocional (Gross y Thompson, 2007).

Como se remarca, la modulación de la respuesta actúa a tres niveles (experimental, fisiológico y conductual). Peña-Sarrionandia et al. (2015) los ilustran con los siguientes ejemplos: A nivel experiencial (cuando se comparte una emoción con otra persona o se bebe alcohol para disminuir ciertos sentimientos), a nivel fisiológico (cuando se fuma marihuana o se actúa agresivamente para disminuir o aumentar el ritmo cardiaco), o a nivel conductual (cuando se intenta ocultar una emoción). Desde hace ya un tiempo, se ha llevado a cabo por parte de los investigadores diversos trabajos que analizan qué estrategias de regulación se suelen utilizar de

forma más común en la familia de la modulación de la respuesta. No obstante, de todas las estrategias de regulación emocional contenidas en esta familia las más estudiadas son el abuso de sustancias y la supresión expresiva (Peña-Sarrionandia et al., 2015).

2.3.6. Estrategias centradas en el antecedente y en la respuesta

El modelo de procesos de regulación emocional no queda completo con lo explicado anteriormente. Esta conceptualización divide las estrategias de regulación emocional en dos fases (Gross, 2015a; McRae y Gross, 2020). Estos dos grupos corresponden a las estrategias centradas en el antecedente y las centradas en la respuesta (Gross 1998b). Las estrategias centradas en la respuesta son más comunes en la etapa infantil y las centradas en el antecedente suelen ir aumentando mediante el aprendizaje emocional a lo largo del ciclo vital (Stifter y Augustine, 2019).

Por un lado, las estrategias centradas en el antecedente son las que intervienen tempranamente en el proceso de generación de la emoción centrando al individuo en ciertos aspectos de la situación dada o propiciando otra situación que tenga un significado diferente (English et al., 2017). Por otro lado, las estrategias centradas en la respuesta ocurren más tarde en el proceso generativo de la emoción una vez la emoción ya se ha producido (English et al., 2017). Los resultados de múltiples investigaciones empíricas que han analizado ambas estrategias sugieren que las estrategias centradas en el antecedente son métodos mucho más eficaces a la hora de regular las emociones a corto plazo, mientras que las estrategias centradas en la respuesta pueden llegar a ser contraproducentes (Gross 2002; Gross and John 2003). Sin embargo, es necesario apuntar que el uso de una estrategia de regulación emocional u otra no es inherentemente bueno o malo ya que depende de diversos factores (De France y Hollenstein, 2017). Es menester conocer qué aspectos son los que influyen en la elección de la estrategia implementada (Suri et al.,

2018). Existen múltiples estrategias de regulación emocional que el individuo puede desplegar durante el proceso de generación emocional (Peña-Sarrionandia et al., 2015). De estas estrategias dos han sido las más estudiadas: la reevaluación cognitiva y la supresión expresivas debido a que son frecuentemente utilizadas en la vida cotidiana (Gross y John, 2003).

En la actualidad, numerosos investigadores se centran en estas dos estrategias como preferencia de estudio ver (Butler et al., 2019; Cutuli, 2014 o Ferschmann et al., 2021). Por un lado, la reevaluación cognitiva es un cambio cognitivo que amplifica el impacto emocional positivo o neutraliza el impacto emocional negativo (Dennis, 2007). Sin embargo, es necesario entender que, desde una visión instrumental, la reevaluación cognitiva también puede ser una estrategia que facilite tanto el aumento de la experiencia de una emoción negativa como positiva (Bujor y Turliuc, 2020). Esta estrategia de regulación altera la trayectoria de las respuestas emocionales al reformular la situación e interviene pronto en el proceso de generación de la emoción y supone un proceso de cambio de significado donde un individuo reinterpreta una situación emocional en términos neutros o no afectivos. Un ejemplo de reevaluación cognitiva sería la posición de un individuo ante la perspectiva de acudir a una cena que sabe que no va a ser de su agrado ya que acude una persona que no le cae bien. El individuo puede actuar antes de que se inicie la situación emocional negativa decidiendo no acudir a la cena, o en el caso que acuda, intentando sentarse en otro lugar, distrayendo la atención u otorgando otro significado a la situación.

La reevaluación cognitiva tiene resultados más adaptativos, como una mejor salud física (Appleton et al., 2013; Appleton, et al., 2014), menores síntomas de psicopatología (Cludius et al., 2020), un mayor rendimiento académico (Davis y Levine, 2013; Ivcevic y Brackett, 2014), relaciones sociales más adaptativas (English et al., 2012) y se relaciona con niveles más altos de

afecto positivo (Preece et al., 2020). Además de esto, la frecuencia de implementación de reevaluación cognitiva se relaciona con varios trastornos. Por un lado, el uso poco frecuente de la reevaluación cognitiva se asocia con la depresión y ansiedad (Dryman y Heimberg, 2018; Garnefski y Kraaij, 2018) trastorno de ansiedad generalizada (Aldao y Mennin, 2012), trastorno bipolar (Kjærstad et al., 2016). Por otro lado, otros trastornos se asocian con la poca eficacia a la hora de implementar la estrategia de reevaluación cognitiva como trastorno de ansiedad social (Dryman y Heimberg, 2018), esquizofrenia (Grezellschak et al., 2015; Visser et al., 2018) o trastorno límite de la personalidad (Kuo et al., 2018; Sauer et al., 2016). Sin embargo, la mayoría de los estudios que demuestran una relación entre la reevaluación cognitiva y la psicopatología son de carácter trasversal y correlacional siendo poco los estudios longitudinales (Cludius et al., 2020). Algunos estudios longitudinales destacan que la reevaluación cognitiva predice menores síntomas de ansiedad y depresión (Brewer et al., 2016) o que modera los problemas emocionales (Zahniser y Conley, 2018).

Por otro lado, la supresión expresiva implica la inhibición de un comportamiento expresivo de una emoción que ya está en curso (Gross, 1998b). Es decir, el individuo cambia una conducta una vez ya está activo el proceso emocional. La supresión expresiva se relaciona con un menor bienestar y problemas sociales (Cameron y Overall, 2018). Con todo, diversos factores como la edad, el sexo o la cultura pueden conllevar que el uso de la supresión expresiva sea más o menos beneficiosa (English y Eldesouky, 2020). La supresión expresiva puede ser adaptativa en entornos preescolares (Harrington et al., 2020). Durante la infancia, la supresión expresiva es un marcador de buena regulación de las emociones (Cole y Jacobs, 2018).

Siguiendo con el ejemplo anterior supondría que el individuo que tenía que acudir a la cena acaba cenando con aquella persona que le cae mal. En esta situación, el proceso emocional (en

este caso sería negativo) ya está en marcha, y el individuo ha de suprimir sus emociones inhibiendo su expresión tanto física como fisiológica y conductual para regular dicha emoción. La regulación de la emoción a través de la supresión expresiva es muy común en las situaciones sociales (Gross y John, 2003). La supresión expresiva supone la inhibición de los comportamientos emocionales expresivos en curso y se adopta con mayor frecuencia cuando se está con otras personas (English et al., 2017). Sin embargo, esta estrategia se usa con menor frecuencia cuando la persona que regula se siente alta en la escala de jerarquía social (Catterson et al., 2017). Es necesario destacar que la supresión expresiva elimina la expresión, pero no la experiencia subjetiva o las respuestas fisiológicas derivadas de la emoción (Webb et al., 2012). Es por ello por lo que la supresión expresiva puede llegar a ser una estrategia que genera efectos sociales adversos (Chervonsky y Hunt, 2017).

La supresión expresiva, al contrario que la reevaluación cognitiva es una estrategia centrada en la respuesta, por lo que aparece tarde en el proceso de generación de la emoción. Esta estrategia modifica el aspecto conductual y la tendencia de respuesta emocional con poco cambio en la experiencia emocional que ya está en curso amén de suponer un aumento de la activación del sistema cardiovascular (Gross, 2002). Algunos estudios relacionan la supresión expresiva con la desregulación emocional y la depresión en la adolescencia mientras que relacionan la reevaluación cognitiva con el correcto manejo emocional (Košutić et al., 2019). En adolescentes y adultos, la supresión expresiva se asocia con menor salud mental y menor funcionamiento social (Chervonsky y Hunt, 2017, 2019). Por otro lado, Zhang et al. (2019) encontraron que puntuaciones altas en supresión expresiva y bajas en reevaluación cognitiva se relacionaban con conductas problemáticas adolescentes en la escuela. Lantrip et al. (2016), sugirieron que los adolescentes que reportan mayor uso de la reevaluación cognitiva que de supresión expresiva muestran más recursos

cognitivos y son más capaces de desarrollar una regulación exitosa en su día a día. Por tanto, la reevaluación cognitiva implica la implementación temprana de estrategias que permiten y facilitan el manejo de la emoción sin necesidad de un esfuerzo sostenido en el tiempo, por el contrario, la supresión expresiva, implica esfuerzos que permitan inhibir los comportamientos emocionales a medida que se van produciendo los diferentes estímulos. En consecuencia, el uso de la supresión expresiva es más probable en las situaciones sociales mientras que la reevaluación cognitiva es una estrategia que se implementa de manera más amplia ante los motivos hedónicos (English et al., 2017).

Gross (2015a) amplía y adapta la conceptualización del modelo de procesos al unirlo con el modelo modal de la emoción y adaptarlo a las nuevas líneas de investigación dando lugar al modelo de procesos extendido de regulación emocional. Esta nueva adaptación se configura como un modelo completo que identifica las diferentes formas en las que las personas se involucran en el proceso regulador y cómo de exitoso y adaptativo es dicho proceso. El modelo de procesos extendido se configura en base a tres niveles distintos. El primer nivel se refiere a la generación emocional. Se resume en cómo encontrar situaciones relevantes, atender aspectos clave de esas situaciones, evaluar las situaciones en relación con las metas activas y experimentar respuestas experienciales, fisiológicas o conductuales. Este nivel consta de cuatro pasos: situación, atención, evaluación y respuesta. El segundo nivel hace referencia a la selección de la estrategia reguladora mediante el juicio del sujeto en base a sus objetivos o metas. Este nivel corresponde al modelo de procesos ya explicado anteriormente y como tal, se compone de cinco pasos: (1) elegir involucrarse o evitar una situación que aún no se ha producido (selección de la situación), (2) modificar la situación dada (modificación de la situación), (3) dirigir la atención dentro de la propia situación (despliegue atencional), (4) atribuir un significado diferente a la situación (cambio cognitivo) y (5)

cambiar la respuesta fisiológica y/o psicológica generada por la situación (modulación de la respuesta). Finalmente, el tercer nivel obedece al proceso en el que las estrategias de regulación emocional ya están activadas y el individuo valora si están siendo efectivas para cumplir los objetivos y metas que iniciaron el proceso regulador. Este nivel se compone de tres pasos: identificación, selección e implementación que permiten ir adaptando los procesos reguladores. El modelo de procesos extendido amplía la conceptualización de la regulación emocional como un proceso y aúna los últimos avances sobre la literatura de la regulación de las emociones.

2.4. Otros modelos de regulación emocional

Aunque el modelo de procesos es uno de los más utilizados por la comunidad científica e investigadora, existen otros modelos de regulación emocional que también es necesario conocer bien sea por ser antecedentes al modelo de procesos, por ser complementarios o por estar circunscritos a una regulación concreta. A continuación, se llevará a cabo una breve explicación de cada uno de ellos.

2.4.1. Modelo de autorregulación (Barkley, 1997, 1998)

El modelo de autorregulación de Barkley (1997, 1998) entiende la regulación emocional como las respuestas que da una persona ante un acontecimiento que modifican la posibilidad de aparición de sus consecuencias asociadas. Es decir, este modelo está enfocado a la persona y a su conducta y se centra en el tratamiento del Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) a largo plazo. La conceptualización entiende que el TDAH no es un déficit cognitivo, sino que es una dificultad de control emocional que impide aplicar estrategias de regulación adecuadas al momento. Se entiende, por tanto, que las personas con déficit de atención e hiperactividad son altamente emocionales y no pueden manejar correctamente sus procesos emocionales. El TDAH

afecta a las habilidades cognitivas y a las funciones ejecutivas. En este sentido se proponen cuatro funciones ejecutivas: 1) La memoria de trabajo no verbal. Se refiere a la capacidad de mantener activa una información que servirá para regular la conducta ante un estímulo dado. Se centra en la interiorización de tareas sensoriomotoras. 2) La memoria de trabajo verbal. Se trata de guiar la acción mediante el lenguaje de manera interna. Supone un paso de maduración en el niño ya que es capaz de interiorizar el habla de manera que puede dirigir su pensamiento. 3) El autocontrol de la activación, la motivación y el afecto. Hace referencia a la automotivación ante una tarea. Esta función ejecutiva busca interiorizar la emoción y la motivación. Ante la falta de motivación externa, el propio individuo es capaz de motivarse para poder superar los retos. Además, ha de ser capaz de identificar las emociones y modificar o cambiar aquellas que van a ser un impedimento ante la realización de la tarea. 4) La reconstitución. Esta función ejecutiva representa la internalización del juego. Se centra en el lenguaje como herramienta capaz para representar hechos, elementos y características del medio. Constituye un proceso de análisis que permite organizar estrategias fundamentales y un proceso de síntesis que permite generar nuevas estrategias a partir de los elementos secuenciados.

2.4.2. Modelo autorregulatorio de las experiencias emocionales (Higgins et al., 1999)

El modelo autorregulatorio de Higgins et al. (1999) se basa en la diferenciación entre estados favoritos y no favoritos. Los individuos prefieren la ocurrencia de estados favoritos de manera que sea posible experimentar el placer antes que el malestar. El placer o la incomodidad depende del proceso autorregulador que se esté experimentando. El modelo diferencia tres procesos:

- 1) Anticipación regulatoria. Se basa en la experiencia previa del individuo. Si una situación ha sido en el pasado agradable, el individuo intentará repetirla ya que puede

prever que en el futuro se volverá a sentir bien en una situación que fue placentera. Por el contrario, en base a la experiencia pasada, se evitarán aquellas situaciones que se asemejen a otras anteriores que generaron malestar o incomodidad motivando el alejamiento o la evitación. Por ejemplo, ante la perspectiva de acudir a una reunión social con personas ya conocidas el individuo puede intentar repetir el evento o evitarlo basándose en la experiencia anterior.

- 2) Referencia regulatoria. Se basa en la capacidad de adopción de dos posiciones distintas ante un mismo impulso motivacional. Un mismo impulso, por ejemplo, nos vamos de excursión, puede ser visto de manera positiva por un niño que pensará en lo divertido que es ir en autobús mientras que será valorado de manera negativa por otro que pondrá el acento en la incomodidad del autobús o en los posibles mareos que pueda tener. Por tanto, un mismo impulso motivacional puede ser interpretado de diferentes maneras muchas veces impulsadas por las experiencias previas. En este sentido, se pone el acento en el punto de vista personal que se convierte en un elemento a tener en cuenta a la hora de valorar situaciones y no tanto la propia situación que a priori supone un mismo impulso motivacional.
- 3) Enfoque regulatorio. Se trata del estado final deseado al que se pretende llegar. En este punto se diferencia entre estados finales deseados: 1) aspiraciones y autorrealizaciones que se corresponderían con la promoción y 2) responsabilidades y seguridades que se corresponderían con la prevención.

2.4.3. Modelo secuencial de autorregulación emocional (Bonano, 2001)

El modelo de Bonano (2001) se basa en la premisa de que todas las personas poseen inteligencia emocional. Sobre esta idea y basándose en al igual que Higgins et al. (1999) en la fundamentación de autorregulación emocional, se postula que todas las personas pueden afrontar

sus emociones de manera inteligente y eficiente. El modelo se enfoca al control, la anticipación y exploración de la homeostasis emocional. De esta manera se proponen tres categorías generales autorregulatorias.

- 1) Regulación de control. Se basa en el manejo de las respuestas emocionales a partir de comportamientos automáticos e instrumentales. Se trata de un manejo físico, fisiológico y/o conductual destacando mecanismos como: la disociación emocional, la supresión emocional, la expresión emocional y la risa.
- 2) Regulación anticipatoria. Se basa en la anticipación ante eventos futuros. Se trata de prever las necesidades de control futuras con la idea de poderlas manejar de manera anticipatoria. En esta categoría se destacan los mecanismos de: expresión emocional, risa, evitar o mantener situaciones o lugares, expresión emocional, buscar o evitar personas concretas, revaloración y expresarse de manera oral o escrita sobre los sucesos que son angustiosos o desagradables.
- 3) Regulación exploratoria. En el caso de no presentarse situaciones que requieran manejo emocional, el individuo puede buscar nuevas situaciones que le permitan aumentar sus habilidades, vivencias o recursos que le permitan mantener la homeostasis emocional y dotarle de mayores recursos futuros.

2.4.4. El modelo cibernético (Larsen, 2000)

El modelo cibernético (Larsen, 2000) se basa en el postulado que defiende que el estado de ánimo y el estado emocional son dos elementos totalmente diferentes que mantienen una estrecha relación al estar el estado de ánimo profundamente afectado por las emociones. La regulación de los estados de ánimo requiere de la aplicación de conductas de control, por lo que la

regulación se puede considerar una conducta de autocontrol. Este postulado parte de la concepción del modelo general de auto-regulación (Carver y Scheier, 1998). El modelo cibernético se centra en la existencia de un estado deseado. Por tanto, la regulación se producirá en la medida que exista una discrepancia entre el estado de ánimo actual y el estado de ánimo deseado. Una vez activada la discrepancia (feedback negativo), se activan los mecanismos reguladores dirigidos a equilibrar el estado de ánimo actual con el deseado mediante estrategias como resolución de problemas, cambio de actividad, distracción etc. Algunos de estos procesos pueden activarse automáticamente, aunque el modelo los considera como procesos implementados. Para Hervás y Vázquez (2006) las características individuales como el entorno afectivo, las estrategias de regulación implementadas, el temperamento, la habilidad para percibir el estado de ánimo experimentado o la capacidad para identificar estado de ánimo al que se quiere llegar pueden afectar al éxito de la regulación.

2.4.5. Modelo de regulación del estado de ánimo basado en la adaptación social (Erber et al., 1996)

Este modelo de regulación parte de la premisa de que es posible regular el estado de ánimo tanto positivo como negativo. Erber et al. (1996) y Erber y Erber (2000), postulan que la regulación de un estado de ánimo bien sea positivo o negativo, se activará con el objetivo de buscar la adaptación social de cada momento concreto con la idea de alcanzar los estados de ánimo deseados. Esto implica que un individuo, con el fin de facilitar su adaptación social puede iniciar procesos de regulación ante la perspectiva de reunirse con un extraño o una persona a la que apenas conoce (Erber et al., 1996) mientras que es posible que no active ningún mecanismo de regulación cuando se encuentre en presencia de alguien más cercano como por ejemplo su pareja (Commons y Erber, 1997). En una reunión social a la que acuden personas desconocidas o con las que se tiene poco

trato, la adaptación social requiere de mayor esfuerzo que en el hogar. Sin embargo, es necesario aportar que este modelo tiene otras implicaciones. El estado de ánimo deseado no es un estado absoluto o inmutable. Por tanto, dependiendo de la situación concreta, el estado de ánimo deseado puede cambiar fluctuando en base a la situación social concreta a la que se enfrenta el individuo. Esto tiene implicaciones interesantes pues es importante conocer ante qué situaciones y contextos sociales el estado de ánimo deseado es elevado y por tanto se puede incrementar haciéndose aún más positivo de lo habitual (Lyubomirsky et al., 2005). Por tanto, este modelo se centra especialmente en la adaptación de estado de ánimo deseado a la situación social y contextual.

2.4.6. El modelo homeostático (Forgas, 2000)

El modelo homeostático fue propuesto por (Forgas, 2000). Este modelo postula que la regulación del estado se genera mediante un proceso homeostático. El estado de ánimo puede oscilar y alejarse más o menos de un punto activando mecanismos regulatorios al alejarse que permiten volver a ese estado inicial (Bower y Forgas, 2001). Esta concepción completa un modelo anterior denominado modelo de la infusión del afecto (Forgas, 1995). El modelo homeostático tiene cierto parecido al modelo de Larsen (2000), aunque aporta como novedad que los procesos que se activan una vez el estado de ánimo (actual) se aleja del estado de ánimo (deseado) pueden ser automáticos o espontáneos. Este postulado ejerce influencia sobre otras conceptualizaciones posteriores que también consideran que los mecanismos de regulación pueden ser inconscientes como (Gross y Thompson, 2007). En el modelo homeostático los estados de ánimo actúan bajo dos niveles. 1) Procesamiento ordinario en el que los estados emocionales influyen en los procesos sociales y cognitivos. 2) Procesamiento motivado donde la motivación actúa de manera independiente al estado emocional, por lo que el individuo puede lograr sus objetivos independientemente de su estado de ánimo.

2.4.7. Modelo de procesamiento emocional (Hervás, 2011)

El modelo de procesamiento emocional (Hervás, 2011) se centra en la importancia del correcto manejo de las emociones activadas puesto que de este proceso dependerá la mayor o menor adaptación posterior del individuo. Este proceso plantea que una regulación exitosa es aquella que permite completar con éxito las tareas previstas. El modelo postula que ante una situación o suceso se inicia una reacción emocional. Dicha reacción ha de ser interpretada y procesada por el individuo. El modelo plantea seis tareas o procesos. Además, otros autores como Gratz y Roemer (2004) en sus trabajos sobre desregulación emocional plantean una serie de polos deficitarios que impedirían estas tareas o procesos. 1) Apertura emocional. Hace referencia a la capacidad del individuo para tener acceso consciente a sus emociones. El polo deficitario de este proceso correspondería a la alexitimia. 2) Atención emocional. Se refiere a dedicar atención a la información emocional siendo el polo deficitario la desatención emocional. 3) Etiquetación emocional. Consiste en la capacidad del individuo para poder etiquetar e identificar las emociones. El polo deficitario correspondería a la confusión emocional. 4) Aceptación emocional. Corresponde a la ausencia de valoración negativa ante la propia experiencia emocional. El polo deficitario sería el rechazo emocional. 5) Análisis emocional. Hace referencia a la capacidad del individuo para reflexionar y comprender las consecuencias e implicaciones de sus emociones, siendo su polo deficitario la evitación emocional. 6) Regulación emocional. Se refiere a la capacidad de manejo de las propias emociones mediante la activación de distintas estrategias emocionales, cognitivas o conductuales, siendo la desregulación emocional el polo deficitario de este proceso.

2.4.8. Modelo de expresión emocional de (Kennedy-Moore et al., 1991)

Kennedy-Moore et al. (1991) conceptualizan el modelo de la expresión emocional. Para comprender este modelo, es necesario diferenciar entre experiencia emocional y expresión emocional. La experiencia emocional hace referencia a las sensaciones subjetivas que cada individuo experimenta ante una emoción generada, mientras que la expresión emocional corresponde al conjunto de conductas verbales y no verbales que comunican y/o simbolizan la experiencia emocional. La expresión emocional tiene una profunda conexión con la manera de expresar las emociones por parte de las personas, por lo que tiene una relación directa con el desarrollo social del individuo. La expresión o no expresión emocional tiene consecuencias para el bienestar psicológico. La expresión o no expresión emocional es una conducta adaptativa o no dependiendo del contexto. El modelo Kennedy-Moore et al. (1991) propone una explicación del proceso mediante el cual la experiencia emocional se convierte en expresión emocional. El modelo se divide en cinco pasos cognitivo-evaluativos:

- 1) Reacción pre-reflexiva inicial (initial prereflective reaction). El primer paso se refiere a la reacción pre-reflexiva primigenia que se activa ante la aparición del estímulo. Esta reacción supone una percepción del estímulo, su procesamiento cognitivo y emocional (a nivel preconscious) y el inicio de los cambios psicológicos.
- 2) Conciencia perceptiva de la respuesta (conscious perception of response). El segundo paso supone el cambio de un proceso de reacción generado automáticamente (paso 1) a una respuesta consciente de la reacción afectiva producida. Implica también la conciencia de las reacciones psicofisiológicas generadas a partir del primer estímulo.
- 3) Etiquetado e interpretación de la respuesta (labeling and interpretation of response). Una vez el individuo es consciente (paso 2) el siguiente paso supone la etiquetación e interpretación de la reacción. Esta interpretación cognitiva de la reacción afectiva está

influenciada por la información proporcionada de las reacciones internas y por las características situacionales.

- 4) Evaluación de la respuesta como aceptable (evaluation of response as acceptable). Este paso supone la evaluación de la reacción emocional en base a las creencias y metas personales.
- 5) Contexto percibido para la expresión (perceived context for expression). El último paso se produce cuando el individuo, a partir de toda la información que tiene sobre la reacción emocional producida, evalúa el contexto social en el que se ha producido la experiencia emocional. De esta manera, si la evaluación indica que es posible la expresión emocional esta se producirá, de lo contrario, en aras de la adaptación al contexto, la expresión emocional se reprimirá.

2.4.9. Modelo de esquemas emocionales (Leahy, 2002)

El modelo de Leahy (2002) se basa en la descripción de los conceptos relacionados con las emociones, así como los procesos derivados. Parte de la premisa de los modelos cognitivos que postulan que la emoción es consecuencia de una cognición. El modelo sobre los esquemas emocionales propone los siguientes principios.

- 1) Existen un grupo de emociones que son universales y por tanto están presentes en todas las culturas como la tristeza, la ira, el miedo...
- 2) Las diferencias en la interpretación de las emociones derivan de las diferencias individuales.
- 3) Estas diferencias individuales en la interpretación de las emociones derivan de las creencias relacionadas con la duración, la capacidad de control, la extremidad, la complejidad, la patología y los valores morales de cada individuo.

- 4) La experiencia emocional crea esquemas emocionales. Las interpretaciones anteriores de las emociones pueden afectar a las interpretaciones actuales. Los esquemas emocionales negativos pueden incrementar la intensidad, negatividad y duración de las emociones negativas experimentadas debido a las experiencias previas.
- 5) Las interpretaciones negativas de la emoción inhiben la expresión y la validación.

3. Regulación emocional y adolescencia

Se entiende por adolescencia al periodo comprendido entre el inicio de la pubertad y la adultez (Cohen et al., 2016). Durante esta etapa, se producen cambios a nivel fisiológico, biológico, neurológico y social. Los adolescentes buscan autonomía y responsabilidad emocional al mismo tiempo que enfrentan nuevas demandas sociales que requieren manejo emocional eficaz (Coe-Odess et al., 2019). La infancia y la adolescencia son las etapas donde los jóvenes adquieren la competencia emocional que implica poder comprender, expresar y manejar las emociones propias y las de los demás (Denham, 2019). Sin embargo, aunque se parte de una base establecida en años anteriores, los cambios experimentados durante la adolescencia pueden provocar que sea complicado lidiar con las emociones (Cole, 2014). La transición a la adolescencia que se caracteriza por un aumento de las relaciones sociales complejas, mayores desafíos académicos y mayor presión hacia el éxito, requiere de una regulación emocional adecuada que permita superar con éxito la etapa (Perry et al., 2020). Además, los inicios del periodo adolescente conjugan una menor dependencia del apoyo de los padres y una eficacia limitada en la regulación adaptativa de las emociones internas (Zimmermann y Iwanski, 2014).

La investigación previa evidencia que las habilidades de regulación emocional se desarrollan, reorganizan y fluctúan desde la preadolescencia hasta la edad adulta (Steinberg et al.,

2018). Se proponen dos visiones que explican los cambios y la variabilidad de la regulación emocional durante esta etapa. En primer lugar, el modelo de maduración que sugiere que los niños, a lo largo de su crecimiento hasta la entrada de la edad adulta, van implementando paulatinamente estrategias de regulación emocional cada vez más adaptativas. En segundo lugar, el modelo de cambio desadaptativo que esgrime que, durante la adolescencia temprana, los cambios sociales, cognitivos y biológicos conducen a una disminución de las habilidades de regulación emocional. Existe evidencia que soporta ambos modelos. Por un lado, respecto al modelo de maduración, autores como Gullone et al. (2010) destacan que existe una disminución en la supresión expresiva de emociones desde la preadolescencia hasta la adolescencia temprana, lo que implica una implementación de estrategias de regulación emocional cada vez más adaptativas. Hardy et al. (2019) en un estudio longitudinal informado por padres y adolescentes demostraron que existe un aumento de las habilidades de regulación emocional desde la adolescencia temprana hasta la edad adulta. Por otro lado, respecto al modelo de cambio cognitivo, otros autores como Cracco et al. (2017) reportan que los adolescentes de entre 12 y 15 años muestran un aumento significativo en la regulación emocional disfuncional en comparación con niños y adolescentes mayores. En esta línea, Zimmermann y Iwanski, (2014) indican que los adolescentes entre 13 y 15 años reportan menores estrategias de regulación emocional adaptativa que los menores de 11 años o mayores de 17.

Aunque a priori las aportaciones de los distintos autores pueden parecer contradictorias, es necesario analizar la regulación emocional en su contexto de desarrollo y no de forma aislada. La etapa adolescente es un momento crítico para el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior (Larsen y Luna, 2018). Es en el desarrollo de estos otros procesos cognitivos donde puede erradicar la diferencia entre unos estudios y otros. Por ejemplo, existe probada evidencia de que el

control afectivo, que es clave para poder manejar correctamente los estados afectivos que se suscitan, se desarrolla a lo largo de la adolescencia hasta llegar a la edad adulta, aunque no de forma uniforme (Schweizer et al., 2020). Esto puede provocar que las habilidades en la regulación emocional puedan verse menguadas en algún momento lo que coincide con el modelo de cambio desadaptativo. Sin embargo, otros indicadores apuntan en la línea del modelo de maduración. Reitsema et al. (2022) destacan una disminución paulatina en la inestabilidad de las emociones positivas y negativas desde la adolescencia temprana hasta la tardía. Otro ejemplo puede ser la identificación emocional que es clave a la hora de precisar las emociones que se experimentan y que va aumentando gradualmente durante la adolescencia hasta que se estabiliza en la edad adulta (Nook et al., 2018). En general, la entrada a la adolescencia se caracteriza por una inestabilidad a todos los niveles que desaparece al final de la etapa. Esta inestabilidad llega también a la relación entre padres e hijos que disminuye significativamente al comienzo de la adolescencia, pero se estabiliza al final de la etapa (Ebbert et al., 2018).

Es importante destacar que aunque para una mayoría de jóvenes las habilidades de regulación emocional mejoran y se estabilizan durante la adolescencia, para otros esta etapa puede suponer el comienzo o el empeoramiento de una psicopatología relacionada con las dificultades en la regulación emocional (Silvers, 2022). Es en la adolescencia donde la dificultad en la regulación emocional puede llegar a convertirse en un factor de vulnerabilidad para el desarrollo de futuras psicopatologías como la ansiedad o la depresión (Young et al., 2019). Las dificultades en la regulación emocional se relacionan tanto con trastornos de internalización como la depresión y la ansiedad como con trastornos de externalización como el trastorno de conducta y la agresión (Coe-Odess et al., 2019). Pese a que algunos adolescentes pueden mostrar dificultades en el manejo

y regulación emocional, los investigadores aclaran que la salud emocional y la regulación emocional mejoran con la edad (Burr et al., 2021).

Respecto al uso de estrategias de regulación emocional durante la adolescencia, además del aumento de la presión escolar y los cambios a nivel biológico, se parte de una mayor influencia del grupo de pares y una menor dependencia de los padres como figuras principales de apoyo. Por tanto, el uso de las estrategias de regulación emocional se vuelve principalmente adaptativo. Por un lado, el uso de la reevaluación cognitiva, que es una estrategia de regulación emocional adaptativa, se inicia durante la infancia tardía y se convierte en una estrategia común durante la adolescencia (Gullone et al., 2010). Esta estrategia permite al adolescente manejar de manera eficaz sus emociones y adaptarse a las demandas externas del contexto. Por otro lado, la supresión expresiva, que es una estrategia de regulación emocional desadaptativa, sigue siendo implementada por los adolescentes aunque su uso va disminuyendo gradualmente (Gullone et al., 2010). El uso habitual de la supresión expresiva en adolescentes y adultos se asocia con mala salud mental y un funcionamiento social deficiente (Chervonsky y Hunt, 2017, 2019). Sin embargo, al igual que ocurre en la primera infancia donde el uso de la supresión expresiva es un indicador de buena regulación emocional (Cole y Jacobs, 2018), durante la adolescencia y en determinados contextos, la supresión expresiva puede resultar una estrategia adaptativa que permite mantener las relaciones sociales al no mostrar y ocultar las emociones que se experimentan (Bonanno et al., 2007; Lougheed y Hollenstein, 2012). En general, el uso de estrategias de manejo emocional como la ocultación o la supresión expresiva no son problemáticas para los adolescentes mientras que su uso quede restringido a contextos concretos y sea poco frecuente (Lougheed y Hollenstein, 2012).

4. Regulación emocional y contexto sociofamiliar: apego y crianza

El contexto sociofamiliar en el que se crece, marca desde los inicios del ciclo vital el posterior desarrollo de la capacidad de regulación emocional. La base de la regulación emocional se establece durante la infancia en función de las experiencias dentro de la relación padre-hijo (Morris et al., 2017). Los padres socializan el desarrollo de la regulación de las emociones de sus hijos mediante la regulación de sus propias respuestas emocionales (regulación emocional intrapersonal) y la facilitación de los procesos de regulación emocional de su hijo (regulación emocional interpersonal) y mediante el proceso relacional (Barthel et al., 2018). Es importante tener en cuenta el contexto social en el que se producen los procesos de socialización emocional entre padres e hijos (Morelen et al., 2016). Las experiencias emocionales tempranas con los cuidadores principales tienen un fuerte impacto en los procesos emocionales en etapas posteriores como la regulación emocional (Stifter y Augustine, 2019), la desregulación emocional (Thompson, 2019) e incluso la resiliencia (Kennison y Spooner, 2020). Es necesario apuntar que esta influencia no se circunscribe únicamente a la infancia, puesto que durante la adolescencia media y tardía, las percepciones de los niños sobre las prácticas de socialización emocional de sus padres son un predictor significativo de su desarrollo de regulación emocional (Van Lissa et al., 2019). Sin embargo, la investigación sobre la regulación de las emociones se ha centrado principalmente en los efectos de las estrategias de regulación emocional y las consecuencias de los procesos de desregulación omitiendo el estudio de las variables antecedentes que podrían tener un impacto en las habilidades de regulación (Tani et al., 2018). El desarrollo emocional del niño depende del contexto sociofamiliar en el que crece y es fruto de sus interacciones con los cuidadores y el medio. Estos elementos que afectan al desarrollo general del niño se pueden clarificar con el modelo ecológico de desarrollo humano.

4.1. El modelo ecológico del desarrollo humano de (Bronfenbrenner, 1986)

Bronfenbrenner (1979, 1986) desarrolló su modelo teórico de desarrollo humano a partir de los trabajos previos de otros autores que ejercieron una gran influencia en sus postulados como: la teoría evolucionista de Charles Darwin, las teorías Gestalt de Kurt Lewin, los trabajos del zoólogo alemán Emst Hacke y el trabajo de la psicología del niño de Jean Piaget. Bronfenbrenner (1986), explica su modelo como un estudio empírico de las transformaciones y adaptaciones que se producen paulatinamente entre los diferentes contextos en los que se vive, siendo esto, un proceso dinámico en el que se producen interacciones entre los diferentes entornos. De esta definición se desprende el desarrollo del niño como una interacción constante entre los diferentes elementos que influyen de manera decisiva a lo largo del ciclo vital. Por tanto, la idea central es que las relaciones intrafamiliares están claramente influenciadas por elementos o factores externos (Bronfenbrenner, 1986). Esta idea es similar a la de Maccoby y Martin (1983) que estudiaron los procesos intrafamiliares a través de las relaciones entre padres e hijos, aunque (Bronfenbrenner, 1986) aporta más elementos externos que afectan al niño. Para esta teoría, el ambiente no es solamente el entorno cercano, también forman parte del ambiente elementos más amplios que denomina ambiente ecológico correspondiente a un conjunto de elementos culturales y sociales.

Por tanto, esta teoría organiza el ambiente ecológico en una estructura de subsistemas que son: el microsistema, el mesosistema, el exosistema y en macrosistema (Bronfenbrenner, 1979, 1986). A continuación, se procede a explicar cada uno de ellos:

- 1) **Microsistema:** se refiere a las relaciones que establece el niño en su entorno más cercano. Un ejemplo de este entorno es la familia. En este ámbito se llevan a cabo interacciones entre los padres y los hijos que facilitan la adquisición de normas y valores y un buen funcionamiento personal, cognitivo, emocional y social.

- 2) Mesosistema: hace referencia a un grupo más extenso de elementos relacionales que influyen en el niño. En este subsistema se puede destacar la escuela, los amigos y actividades cercanas al ámbito familiar. Se refiere siempre a entornos cercanos al niño en los que se establece una relación bidireccional.
- 3) Exosistema: subsistema relativo a la amalgama de elementos que influyen en el desarrollo del niño. Se incluyen aquí estructuras que pueden no estar relacionadas directamente con el niño pero que de una manera u otra ejercen influencia sobre él. Suelen ser estructuras relacionadas con los padres principalmente como: el ambiente social o laboral de los padres, la familia extensa, el vecindario o los medios de comunicación.
- 4) Macrosistema: referente al conjunto de creencias, valores y convenciones que tiene una sociedad determinada. Son las actitudes y las ideologías de la cultura a la que pertenece el niño y su familia. Cada sociedad o cada cultura potencia unas normas y valores que desembocan y potencian diversos modelos de crianza.

En un estudio posterior, Bronfenbrenner y Ceci (1994) desarrollaron más ampliamente el modelo ecológico adaptándolo y transformándolo en un nuevo modelo teórico conocido como el modelo sistémico bioecológico. En este modelo postularon que tanto el organismo como el entorno contribuían en la misma proporción a los procesos de cambio y estabilidad a lo largo del ciclo vital. Con el postulado de este modelo, se otorga una importancia capital en la crianza de los hijos no solamente a las actitudes y acciones de los padres, sino que remarca que el ambiente o el entorno en el que se desarrolla en niño influye también de forma decisiva en su desarrollo.

4.2. Modelo tripartito del impacto de la familia en la regulación y ajuste emocional de los niños. (Morris et al., 2007)

El modelo tripartito Morris et al. (2007) enmarca el desarrollo de la regulación emocional de los niños a través de tres ámbitos de influencia familiar:

- 1) Aprendizaje observacional, modelado y referencia social (por ejemplo, modelos, referencias sociales, contagio de las emociones).
- 2) Prácticas parentales específicamente relacionadas con la emoción y el manejo de la emoción (por ejemplo, entrenamiento emocional, reacciones a las emociones).
- 3) El clima emocional de la familia (por ejemplo, estilo de crianza, la relación de apego, la expresividad familiar y la relación familiar).

Además de esto, el modelo tiene en cuenta las características de los padres como la salud mental, su propia capacidad de manejo y regulación emocional, la historia familiar etc. Estas características parentales influyen en el aprendizaje observacional, en las prácticas parentales y en el clima familiar y son también un elemento antecedente que ayuda a prefigurar las características del niño y su relación con las emociones. Todos estos elementos antecedentes preceden a la regulación emocional que se verá influida por ellos favoreciendo así un mayor o menor ajuste emocional.

El modelo tripartito del impacto de la familia en la regulación y ajuste emocional de los niños de Morris et al. (2007) ayuda a comprender que la regulación emocional, elemento clave para el ajuste emocional, no depende únicamente de factores biológicos y que es en primera instancia, la familia como elemento socializador primario quien ejerce una mayor influencia no solamente por lo que se pueda enseñar al niño, también por lo que se hace y se vivencia. Los padres con una mejor habilidad de regulación de las emociones implementan practicas positivas de

crianza lo que provoca que sus hijos reporten una mejor regulación de las emociones y menos síntomas de internalización (Zimmer-Gembeck et al., 2022).

4.3. Regulación emocional y apego

Fue Bowlby (1969, 1973, 1982) quien publicó los primeros estudios que se referían al apego como el primer vínculo afectivo entre los niños y sus cuidadores. Este vínculo afectivo y social constituye una representación mental que se denomina modelo interno de trabajo y se desarrolla a partir de las múltiples interacciones entre el niño y el cuidador. Según esta teoría, el tipo de apego se relaciona con muchas de las distintas formas de angustia y con los trastornos de la personalidad. Las primeras investigaciones se basaron en el estudio de las consecuencias emocionales provocadas por el apego seguro, la separación y la pérdida en población infantil. Los trabajos de Bowlby tuvieron su continuación en los postulados de Ainsworth (1969) que introdujo el concepto de patrón de apego a partir de su estudio en la conducta exploratoria mediante la presencia-ausencia de la madre. Estos patrones de apego son manifestaciones concretas de la conducta de apego, es decir la expresión de la conducta afectiva por parte del niño. De estos estudios se establecen tres tipos de patrones: patrón A o evitativo, patrón B o seguro y patrón C o ambivalente/resistente. Los niños que muestran un patrón de apego evitativo (A) muestran lejanía y/o indiferencia ante los episodios de reunión y separación de la madre. Estos niños suelen centrarse en la exploración y conocimiento del entorno. Los niños con patrón de apego seguro (B), destacan por mostrar una relación fluida con la madre antes y después de los episodios de separación. Sin embargo, estos niños muestran estrés en los momentos de separación, aunque se reconfortan rápidamente en el reencuentro. Los niños ambivalentes/resistentes (C) se manifiestan altamente atentos a la madre y se estresan mucho durante su ausencia. En el momento del reencuentro, estos niños buscan en contacto con la madre y tienen dificultades para alcanzar

consuelo exponiendo que el apego no es seguro. Por todo esto, los niños que exhiben apegos inseguros interpretan que los demás adultos e incluso los iguales son figuras hostiles ante las que hay que protegerse. Estos niños no se ven capaces de generar en los demás sentimientos de protección. Años después, Main y Solomon, (1986, 1990) añadieron un cuarto patrón de apego denominaron desorganizado/desorientado ante la comprobación de la existencia de niños que no encajaban con ninguno de los patrones anteriores.

La teoría del apego fue evolucionando y consolidándose. Fueron Armsden y Greenberg (1987) quienes explicaron que el apego seguro era aquel que estaba formado por altos niveles de confianza y comunicación y bajos niveles de alienación. Las variables de apego de confianza, comunicación y alienación van fraguándose en las relaciones con los cuidadores (Kerns et al., 2015).

La mayor parte de las publicaciones que relacionan la calidad del apego familiar con la regulación emocional se han llevado a cabo en población infantil ver (Coppola et al., 2016; Brumariu, 2015; Cooke et al., 2016; Zimmer-Gembeck et al., 2017; Cooke et al., 2019). Todas estas publicaciones vinculan las relaciones de apego seguro padres-hijos con un mayor nivel de comprensión y regulación emocional adaptativa. Esta misma línea es seguida por los estudios que centran su atención en las etapas de la infancia media y primera adolescencia ver (Gresham y Gullone., 2012; Stuart-Parrigon et al., 2015; Abtahi y Kerns, 2017; Ahmetoglu et al., 2018; Sabatier et al., 2017).

Como se puede comprobar, los primeros estudios se centraron en la infancia y en la relación madre-hijo. Esto tiene su razón de ser ya que los problemas interpersonales maternos están asociados con una mayor probabilidad de apego inseguro posterior en adolescentes (Kerr, et al.,

2022). No obstante, es necesario ampliar la visión y analizar el sistema familiar en su conjunto (Paley y Hajal., 2022).

En la actualidad, muchos investigadores centran su foco de estudio en analizar las relaciones de apego durante las etapas de adolescencia y edad adulta (Holt et al., 2018). Sin embargo, el apego en la adolescencia o la edad adulta no va desligado del apego durante la infancia puesto que una relación segura gestada al calor de los años entre padres e hijos es esencial para un correcto funcionamiento en etapas posteriores como la adolescencia (Chen et al., 2019). Los vínculos afectivos tempranos matizan el desarrollo infantil pero también tienen repercusiones a lo largo del ciclo vital (McElwain et al., 2015; Moreira et al., 2015). Las evidencias que relacionan el apego a los padres con el buen funcionamiento son abundantes. Aunque los primeros estudios se refirieron principalmente al apego con la madre, en la actualidad ambos padres son figuras de apego (Bacro, 2012) y pueden ejercer como figuras de apego diferentes (Fuertes et al., 2017). Zou et al. (2020) defienden que los adolescentes con una vinculación de apego parental segura tienen expectativas positivas de sí mismos y manifiestan mayor facilidad para desarrollar relaciones seguras entre pares. Por el contrario, el apego parental inseguro se relaciona con dificultades a la hora de establecer relaciones interpersonales (Ward et al., 2018). Es necesario apuntar que las últimas investigaciones sobre el apego parental y la regulación emocional sugieren que los padres que tienen más probabilidades de fomentar relaciones de apego seguro no son necesariamente los más sensibles ni los que disfrutan más de la crianza de sus hijos, sino los que integran coherentemente sus actitudes hacia el rol parental con su comportamiento parental (Brown y Cox, 2020).

Además del apego a los padres, durante la adolescencia se aumenta el campo relacional, por lo que aparecen los pares como figuras influyentes. Sabatier et al. (2017) esgrimen que un

comportamiento cercano con los compañeros requiere del uso de estrategias de regulación adaptativas como puede ser la reevaluación cognitiva. El apego inseguro se relaciona con la posibilidad de relacionarse y afiliarse con compañeros rebeldes (Kliewer et al., 2018). Por tanto, al papel principal que durante la etapa infantil han ejercido los padres, hay que sumar con la llegada de la adolescencia al grupo de pares o iguales que va aumentando paulatinamente en importancia (Laghi et al., 2016; Özyurt et al., 2018).

La relación entre el apego a los padres y el apego a los pares es estrecha y está relacionada (McDowell y Parke, 2009). No obstante, aunque la influencia de los compañeros cada vez es mayor una vez entrada la adolescencia, los padres no pierden importancia ya que ofrecen una base segura para la construcción de nuevos vínculos interpersonales (Copeland et al., 2013). Los padres amortiguan los efectos negativos de la mayor sensibilidad social vivida durante la adolescencia (Rogers et al., 2020; Rogers et al., 2022). Por todo ello, es necesario analizar todos los tipos de apego en población adolescente y la influencia en el desarrollo que ellos ejercen. Como se puede observar, el apego tanto a padres como pares tienen múltiples implicaciones en el desarrollo. Esta influencia también se manifiesta a nivel emocional. El núcleo familiar más cercano, los amigos, el vecindario, la escuela y los antecedentes culturales son factores ambientales que afectan al desarrollo emocional (Reeck et al., 2016). Como señaló Bandura (1977), mediante el modelado, los hijos son capaces de aprender y reproducir los comportamientos emocionales observados en los padres. Diversas publicaciones sostienen que las respuestas de los padres a las expresiones emocionales de los niños les aportan información sobre cómo expresar, comunicar y manejar las emociones (Lindsey, 2020; Perry et al., 2020). Un apego parental seguro se relaciona con un funcionamiento social mejor en la adolescencia y en etapas posteriores (Holt et al., 2018). El apego seguro se relacionó con la implementación de estrategias de regulación adaptativas (Iwanski et al.,

2021; House et al., 2023), lo que permite al adolescente convivir de manera funcional en el entorno social que les rodea. Los adolescentes que reportan un apego parental seguro aprenden a regular de manera eficaz sus emociones negativas comprendiendo la necesidad de ser más positivos a la hora de expresarlas y controlarlas (Dane y Marini, 2014).

Respecto a la relación entre el apego y la regulación emocional, en la actualidad existe un creciente cuerpo de investigaciones que relacionan ambos constructos en distintas etapas del ciclo vital (Chen et al., 2019; Kokkinos et al., 2019; Morris et al., 2017). Los padres, mediante sus acciones desempeñan un papel esencial en el desarrollo de la comprensión y regulación de las emociones de sus hijos. Los hijos van aprendiendo a manejar sus emociones en base a modelos actitudinales de los padres que podrán replicar en otros entornos (Denham, 2019; Morris et al., 2017). Las habilidades de regulación de los padres desempeñan un papel importante en la configuración del desarrollo de la regulación emocional de sus hijos (Tan y Smith, 2019; Yan et al., 2021). Los cuidadores desempeñan un papel clave en el cultivo del desarrollo de la regulación emocional a través de la correulación, o los procesos mediante los cuales brindan apoyo externo o andamiaje a medida que los niños navegan por sus experiencias emocionales (Paley y Hajal, 2022). La paternidad supone un compartir de emociones intensas y complejas (Hajal et al., 2019). Un estudio de Viddal et al. (2017) sostiene que un aumento del apego seguro en niños de 4-6 años pronostica una regulación emocional adaptativa a los 6-8 años. Según Bardack y Widen (2019) este proceso se lleva a cabo mediante dos mecanismos. En primer lugar, la relación padre-hijo en la que los hijos aprenden cómo deben comportarse y actuar. En segundo lugar, mediante la socialización de las emociones donde los padres actúan como ejemplo para sus hijos. Esta idea también es defendida por (Mathis y Bierman, 2015; Morris et al., 2017). Los niños van

aprendiendo en el contexto familiar a comprender y regular las emociones para posteriormente aplicar esas habilidades en otros contextos sociales (Leerkes y Bailes, 2019).

Centrados en la adolescencia, Machado (2014) defiende que los adolescentes que reportaron un apego seguro a sus padres informaron de mejores estrategias de regulación emocional. Esto coincide con otras investigaciones en población adolescente que esgrimen que el apego seguro predice el uso de herramientas de regulación emocional adaptativa, mientras que el apego inseguro predice el manejo emocional desadaptativo (Kullik y Petermann, 2013). Además, Tani et al. (2018) exploraron la influencia del apego percibido y la regulación emocional en una muestra de adultos llegando a las mismas conclusiones. Por el contrario, el apego inseguro predispone a dificultades en el procesamiento socioemocional en la adolescencia y la edad adulta (Mikulincer y Shaver, 2019) y a la desregulación del comportamiento en entornos afectivos (Rogers et al., 2022). Las dificultades en la regulación de las emociones se correlacionaron negativamente con el apego seguro y positivamente con el apego inseguro en población estudiantil (Ozeren, 2022). Pese a que aparecen nuevas publicaciones es necesario profundizar en el estudio de población adolescente (Boldt et al., 2020).

Respecto a las estrategias de regulación emocional empleadas, se destaca que el apego seguro conduce al uso e implementación de estrategias saludables de regulación emocional (Brandão et al., 2019). Recientes investigaciones como Chen et al. (2019) y Kokkinos et al. (2019) muestran en sendas muestras de adolescentes chinos y griegos que el apego seguro tanto a padres como a madres correlacionó positivamente con la reevaluación cognitiva y negativamente con la supresión expresiva. Estos hallazgos coinciden con investigaciones precedentes como Gresham y Gullone (2012) que obtuvo los mismos datos en el caso de la reevaluación cognitiva y Abtahi y Kerns (2017) en el caso de la supresión expresiva. La relación de los padres y los hijos y las formas

de crianza influyen en las estrategias de regulación emocional que se implementan. Por ejemplo, Herd et al. (2022) destacaron que los adolescentes que experimentaron disminuciones en la crianza negativa mostraron aumentos significativos en las habilidades de regulación emocional aunque no se mostraron diferencias significativas en la supresión expresiva mientras que los adolescentes que experimentaron aumentos en la crianza negativa reportaron disminuciones significativas en las habilidades de regulación emocional aunque no se mostraron diferencias en la reevaluación cognitiva. Una crianza positiva que desarrolla la autonomía promueve una regulación emocional adaptativa e integradora (Roth et al., 2019).

4.4. Regulación emocional y crianza

Fue a principios del siglo XX cuando se publicaron los primeros estudios sobre los estilos de crianza. Sin embargo, el crecimiento del término y su consolidación dentro del ámbito de estudio de la psicología se inició en la década de los años 50. Sears et al. (1957) reportaron que la crianza se basaba en las dimensiones de amor o afectividad y permisividad/rectitud. Por otro lado, Becker (1960), sustentó la denominación de afectividad-hostilidad y retroactividad-permisividad. Baldwin, (1955) destacó una dimensión central: afectividad-frialdad, a la que añadió dos dimensiones más denominadas democrático/autocrático y compromiso emocional/desapego. Estas diferencias entre autores resultaron ser más de índole denominativa que de contenido.

Uno de los primeros modelos que se puede destacar y que surgió a partir de los años 50 fue el de (Schaefer, 1958). Este modelo dimensional partía bajo las dimensiones de hostilidad/afecto y control/autonomía. Estas dimensiones desembocan en cuatro tipos de crianza diferentes: sobreprotectores, democráticos, autoritarios y negligentes, influyendo cada uno de ellos de manera diferente en el niño.

Posteriormente, Schaefer (1965), reformuló su modelo dimensional para convertirlo en un modelo bidimensional. Esto se produjo al destacar tres dimensiones de práctica de crianza. La primera dimensión que era la central denominada aceptación/rechazo, una segunda dimensión con control de la autonomía/control psicológico, y una tercera dimensión con control firme/control laxo o distendido. En la primera de las dimensiones, la aceptación se manifiesta en el apoyo y el amor de los padres con los hijos, mientras que el rechazo se refiere a la negligencia o simplemente a la indiferencia. En la segunda dimensión la autonomía se refiere al grado de intromisión de los padres, mientras que el control psicológico hace referencia a culpabilidad. Finalmente, la tercera dimensión referida al control firme/control laxo o distendido, se refiere a la manera con la que los padres imponen las reglas y las hacen cumplir, variando desde un polo al opuesto. Estas tres dimensiones se plasman en el modelo bidimensional mediante polos opuestos, por un lado, la autonomía y el control, y de otro, el afecto y la hostilidad. Estos polos son opuestos, por lo que son incompatibles entre sí. La práctica de crianza de la autonomía no puede darse junto a la del control y la del afecto no puede darse junto a la de la hostilidad (Schaefer, 1965).

Unos años después y en una fecha casi coetánea al modelo bidimensional de Schaefer, el investigador Becker (1964), postula en una nueva conceptualización, el modelo tridimensional, aumentando la complejidad al proponer tres dimensiones en vez de dos. Estas tres dimensiones son: calor emocional o afecto/ rechazo, restrictividad/permisividad, y ansiedad emocional o actitud ansiosa/tranquilidad o actitud serena. El modelo tridimensional, da como resultado diferentes estilos de crianza parental: super-indulgentes, democráticos, super-protectores, organizados, inestables, despreocupados, hostiles y rígidos (Becker, 1964). Ya en la década de los años 70, Ainsworth et al. (1974) configuran la conducta de la madre en torno a cuatro elementos claramente

diferenciados: sensibilidad-insensibilidad, aceptación-rechazo, cooperación-indiferencia y accesibilidad-despreocupación.

En la revisión de estudios que se presenta en estos tres primeros tercios del siglo XX, existe una dimensión ampliamente aceptada por la mayoría de los estudiosos que se va repitiendo. Esta dimensión es el calor. Es importante destacar que, en muchas ocasiones, la traducción de las nomenclaturas acuñadas por los autores del idioma original al castellano no resulta fácil. En este caso la traducción de la palabra “warmth” no resulta sencilla. Por tanto, el calor, también ha sido denominado en algunas ocasiones como: afecto, calidez, aceptación, afectividad... esta dimensión no se desprende como resultado de una formulación de una perspectiva teórica sino que se destaca en muchos de los estudios descriptivos existentes.

4.4.1. Modelo de tipologías (Baumrind, 1967, 1971a, 1971b)

Uno de los modelos o teorizaciones que más influencia ha tenido en la investigación de la crianza ha sido el modelo de tipologías. Este modelo postula una división tripartita de estilos parentales en: permisivo, autoritario y autoritativo (Baumrind, 1967, 1971a 1971b). Esta conceptualización retomó algunas postulaciones anteriores como la de Symonds (1939), quien describió modelos parentales basándose en las creencias de los padres. No obstante, aunque el modelo tiene influencias anteriores, esta conceptualización resultó novedosa por varias razones.

En primer lugar, se basó en el control para desarrollar su modelo y dejó de lado la idea anterior de determinar múltiples dimensiones de comportamiento parental para acotar un estilo concreto. En segundo lugar, al contrario de lo que se puede observar en modelos anteriores, no creó una dimensión lineal o polarizada organizada linealmente ver (Ainsworth et al., 1974; Becker 1964; Newson y Newson 1968; Newson y Newson, 1976; Parker, 1979; Schaefer, 1958 y Schaefer

1965). El modelo de Baumrind (1967, 1971a 1979b) distinguió entre tres tipos de control parental con características diferentes: permisivo, autoritario y autoritativo. En tercer lugar, entiende el estilo parental como un constructo global, de manera que la influencia de algún aspecto como por ejemplo el uso del castigo, es dependiente a la combinación del resto de los aspectos del estilo. Finalmente, un aspecto que aportó un cambio sustancial respecto a lo anterior es el cambio de enfoque en cuanto a la socialización.

El modelo de Baumrind (1967, 1971a, 1971b) refleja que el desarrollo del niño también influencia a los padres. Esta idea de la influencia de los niños para alterar las conductas de los padres ya fue postulada con anterioridad (Baldwin ,1948). En diferentes estudios Baumrind (1989), trabajó en este sentido, desligando y analizando por separado los comportamientos de los padres con independencia de la respuesta de los hijos. Esto permitió definir el estilo parental no como una característica o actitud aislada de los padres sino como una característica de la relación entre padres e hijos, cosa que supuso una novedad pues se entendió el proceso de socialización como algo dinámico lo cual nunca se había contemplado con anterioridad. No obstante, esta conceptualización recibió críticas debido a que no se contempló el ambiente donde se desarrollaba el estilo parental. Algunos autores posteriores como Darling y Steinberg (1993), llegaron a estas conclusiones a partir de estudios transculturales ya que los estilos parentales no producen por igual los mismos efectos en culturas diferentes. Lewis (1981), también planteó que las tipologías de Baumrind no atendían correctamente a las diferencias de los niños criados en tipos de familias distintas, es decir que un mismo estilo, podía afectar de diferente forma a los hijos al no ser un mismo tipo familiar.

Estas disquisiciones llegaron a diferenciar en los años 90 el concepto de prácticas de crianza o parentales del de estilos de crianza o parentales (Darling y Steinberg, 1993). Las prácticas

parentales se refieren a la actuación de los padres encaradas por ejemplo a la socialización. En cambio, los estilos parentales hacen referencia a los comportamientos que los padres transmiten a los hijos.

4.4.2. Modelo bidimensional (Maccoby y Martin, 1983)

Pese a que el modelo de tipologías de Baumrind (1967, 1971a, 1971b) tiene limitaciones, contribuyó a la proliferación de múltiples investigaciones sobre la temática de los estilos parentales. Paulatinamente se fue configurando un nuevo paradigma a la hora de entender las relaciones de los padres con los hijos. Martin (1981), por ejemplo, diferenció entre madres comprometidas con la crianza de sus hijos y madres indiferentes que no fomentaban la interacción con los hijos. Del mismo modo, también se realizan investigaciones sobre el papel del padre en la crianza y un año más tarde, Pulkkinen (1982) diferenció entre padres centrados en la crianza del hijo y padres centrados en su propia persona.

En este contexto en el que van apareciendo nuevas publicaciones que sustentan una conceptualización en base a los estudios de Baumrind (1967, 1971a, 1971b), aparece en escena el Modelo bidimensional de Maccoby y Martin (1983). Este modelo, busca ampliar el campo de actuación del modelo de Baumrind (1967, 1971a, 1971b), pues este se basaba solamente en familias bien ajustadas. Como consecuencia de esto, se plantea un modelo bidimensional o binomial en base a las dimensiones de afecto y comunicación (alto y bajo) y control y exigencia (alto y bajo). Esta combinación de dos dimensiones da como resultado cuatro tipos de familias: autoritativas-autorizadas, autoritarias, indulgentes y negligentes o indiferentes (Maccoby y Martin, 1983), añadiendo por tanto una más a la tipología de (Baumrind, 1967, 1971a, 1971b). En trabajos posteriores, Baumrind (1991), utilizó el concepto de afecto y exigencia para explicar el equilibrio que se producía entre las demandas de padres a hijos y viceversa.

En modelo bidimensional de Maccoby y Martin (1983), al igual que lo hizo el modelo de tipologías de (Baumrind, 1967, 1971a, 1971b), actuó como terreno fecundo y fructífero para investigaciones posteriores que se basaron en su planteamiento. De esta manera, Baumrind (1991) prosiguió con el uso de dos dimensiones: afecto y comunicación “responsiveness, y control y exigencia “demandingness”, desglosándolas y explicándolas posteriormente Baumrind (1996) de la siguiente manera:

1. Dimensión de apoyo y comunicación “responsiveness”: se refiere al afecto y al calor que se vive en el hogar y que se manifiesta en las relaciones intrafamiliares. Se desglosa en:
 - a. Afabilidad, calor o apoyo (warmth). Referente al amor que manifiestan los padres. El desarrollo moral de los hijos, la empatía, la colaboración y la menor agresividad, están relacionados con el amor y la afectividad.
 - b. Reciprocidad. Hace referencia a la adaptación de interacciones entre padres e hijos. Implica la interiorización de normas. Los hijos pueden anticiparse a las consecuencias de sus actos e incitar a los padres para que ajusten sus planes teniendo en cuenta las necesidades de los hijos.
 - c. Comunicación bidireccional y clara. Comunicación en un doble sentido, de los padres a los hijos y de los hijos a los padres. Esta comunicación legitima la autoridad parental y tiende a ser mejor aceptada por los hijos en contra de la comunicación unidireccional que es percibida por los niños como coercitiva.
 - d. Apego (attachment). Se refiere al desarrollo de una afectividad correcta y reciproca entre padres e hijos, lo que desemboca en niños seguros. Los niños inseguros no buscan la proximidad en sus padres y son evasivos.

2. La dimensión de control y exigencia; “demandingness”: se refiere a la forma de inculcar los comportamientos para interiorizar y autorregular valores. Se desglosa en:
 - a. Confrontación. Se refiere a la forma en la que los padres hacen uso de los medios disciplinarios, que no tienen que ser necesariamente coercitivos, ante los comportamientos negativos de los hijos. Los padres confrontadores son firmes y no ceden de manera regular a las demandas irracionales de los hijos y se muestran firmes ante un conflicto.
 - b. Supervisión (monitoring). Hace referencia a un hogar organizado, normas claras, responsabilidades definidas y supervisión. Coherencia en las normas y relaciones intrafamiliares. La supervisión requiere de gran planificación y esfuerzo de los padres.
 - c. Disciplina consistente y contingente. Consiste en dirigir a los hijos hacia metas seleccionadas por los padres, y regular las expresiones de inmadurez, dependencia y hostilidad mientras se promueve la obediencia. Como elemento clave se destaca el control del comportamiento.

La relación entre las prácticas de crianza y las estrategias de regulación emocional es un tema de estudio abordado por diversos investigadores. Diversas investigaciones destacan que el calor materno promueve el desarrollo de una regulación emocional adecuada durante la infancia (Jaffe et al., 2010; Morris et al., 2007; Strayer y Roberts 2004), mientras que la sobreprotección de los padres predice la desregulación emocional en niños y adolescentes (McDowell et al., 2002; Moilanen 2007; Strayer y Roberts 2004).

Las prácticas de crianza que destacan por altos índices de calidez y afectividad están relacionadas con la estrategia de reevaluación cognitiva mientras que la crianza punitiva y el

control excesivo se relacionan con la supresión expresiva (Galaz et al., 2019). Una buena relación con los padres cálida, afectuosa y cariñosa se relaciona con menores dificultades en la regulación de las emociones y mayores índices de autoeficacia emocional a la hora de ser capaces de manejar estrategias de regulación de las emociones y reconocer sus emociones (Tani et al., 2018). La crianza autoritativa, al contrario que la autoritaria, se relaciona con una buena regulación emocional mientras que la indulgente puede conllevar una regulación correcta debido a los niveles de calidez que contempla (Moilanen et al., 2015).

Durante el proceso de crianza se evidencia el contagio emocional que se deriva de la observación de los hijos de las actitudes y prácticas de los padres. Por ejemplo algunos estudios destacan que las estrategias de reevaluación cognitiva o supresión expresiva implementadas por los padres influyen en el tipo de crianza que se ejerce sobre los hijos, pero que al mismo tiempo, los hijos van aprendiendo a regular las emociones en base a las prácticas de crianza y modelos regulatorios mostrados por los padres (Bahrami et al., 2018). Es necesario remarcar que el nivel de regulación emocional y optimismo de los padres facilita la adopción de un estilo de crianza equilibrado (Sitoiu y Pânisoară, 2022). La capacidad para comprender las emociones facilita una crianza emocional respetuosa, por lo que algunos autores como Ramírez-Lucas (2015) han relacionado la inteligencia emocional de los padres con el desarrollo emocional de los hijos en edad escolar. Además se observa un proceso de retroalimentación padres-hijos/hijos-padres puesto que el tipo de regulación emocional que muestre un niño-adolescente puede llevar a sus padres a ejercer un tipo de crianza u otra, lo que hace que en algunos casos, niños con dificultades de regulación provoquen crianza autoritaria (Moilanen et al., 2015).

Estas influencias no se manifiestan solamente con la regulación emocional ya que por ejemplo, tanto la crianza autoritativa como la permisiva tienen una influencia positiva en la

autoestima en comparación con la influencia negativa de la crianza autoritaria (Aziz et al., 2021). Los adolescentes criados en familias indulgentes informaron mayor autoestima, autoconcepto emocional y empatía, y menor agresión y sexismo hostil mientras que crianza autoritativa se relacionó con un autoconcepto emocional más bajo y mayor agresión y sexismo hostil que la crianza indulgente (Alcaide et al., 2023).

5. Regulación emocional y autoeficacia

En la década de los años 70 el enfoque de la psicología social desarrolló el concepto de autoeficacia siendo definido como la fe, el sentimiento o el juicio de un individuo hacia la realización de una actividad (Bandura, 1977). La autoeficacia corresponde a las creencias que tiene una persona sobre los logros que alcanza de manera eficaz. Dichas creencias, junto al proceso de autorregulación emocional, inciden en el sentimiento de logro o fracaso (Bandura, 2018). Al experimentar logro, se incrementa el sentimiento de autoeficacia, mejora la motivación, la capacidad y el interés. Con el paso del tiempo se han desarrollado otros constructos de autoeficacia como la filial, la académica o la emocional.

La autoeficacia emocional supone para los individuos la confianza en poder manejar de manera efectiva sus habilidades emocionales (Schutte, 2018). Desde los inicios, la autoeficacia emocional se ha estudiado teniendo en cuenta la diferenciación entre emociones positivas y negativas. En este sentido, los autores presentan el estudio en base a los factores de autoeficacia emocional positiva y autoeficacia emocional negativa. Las creencias de autoeficacia aportan mayor seguridad y se relacionan con niveles más altos de felicidad (Ye et al., 2019). Sin embargo, es necesario apuntar que la autoeficacia emocional no solamente se refiere al propio individuo

puesto que aquellas personas con autoeficacia emocional más alta se sienten capaces de comprender las emociones de los demás (Qualter et al., 2015).

Por tanto, la autoeficacia emocional, además de la faceta intrapersonal también tiene una visión interpersonal. Respecto a la población adolescente se ha observado que la autoeficacia emocional se relaciona con una mayor adaptación a la escuela secundaria, facilitando la transición desde la escuela primaria al inicio de la adolescencia reduciendo la ansiedad de los alumnos (Nowland, 2020). También en población adolescente, la autoeficacia emocional se asocia con menores índices de victimización, agresión y acoso escolar (Özer et al., 2011; Samper-García et al., 2021; Wang et al., 2018). Es en la etapa adolescente donde la autoeficacia emocional favorece la adaptación. Según Bassy et al. (2018) es durante la adolescencia donde la autoeficacia emocional percibida merece especial atención debido a los cambios físicos, psicológicos y sociales que pueden provocar reacciones emocionales extremas y cambios en los estados afectivos.

El concepto de autoeficacia emocional puede ser confundido con otros conceptos que también centran su objetivo en las emociones como pueden ser la inteligencia emocional (IE) o la regulación emocional (RE). Siguiendo los postulados de (Caprara et al., 2008) para la autoeficacia emocional, (Mayer et al., 2008) para la inteligencia emocional y (Gross y John, 2003) para la regulación emocional, la diferencia entre los constructos es clara. La autoeficacia emocional se refiere a la percepción que tiene un individuo de su manejo emocional. Por otro lado, la inteligencia emocional corresponde a la capacidad de razonar y usar las emociones, mientras que la regulación emocional hace referencia a cómo ese individuo maneja y regula dichas emociones. Si bien son variables relacionadas con las emociones, la autoeficacia es una creencia sobre el manejo emocional, la inteligencia emocional es una capacidad de uso mientras que la regulación es la forma en que los individuos actúan frente a sus emociones. Según Alessandri et al. (2015), la

autoeficacia emocional refleja la capacidad percibida de un individuo sobre su propia regulación emocional pudiendo no coincidir esta autopercepción con el verdadero nivel de regulación emocional. Todas estas visiones emocionales son complementarias y aportan una visión concreta del proceso emocional siendo todas validas y ampliamente utilizadas por la comunidad científica e investigadora (Xu et al., 2021). La autoeficacia emocional distingue entre emociones positivas y negativas, la inteligencia emocional se centra en rasgos y habilidades mientras que la regulación emocional se centra en las estrategias concretas utilizadas para gestionar las emociones.

Respecto a la aparición de las primeras escalas de medición de la autoeficacia emocional, fueron Caprara y Gerbino (2001) y Caprara et al. (1999) los que desarrollaron los primeros trabajos seminales. Poco tiempo después, Bandura et al. (2003) construyeron la primera escala de medición del constructo. Posteriormente, el trabajo de Caprara et al. (2008) supuso un avance al desarrollar y validar la escala de autoeficacia emocional para emociones negativas y positivas *The Regulatory Emotional Self-Efficacy* (RESE). La escala RESE evalúa la autoeficacia de emociones positivas (POS) y la autoeficacia de emociones negativas (NEG). El factor POS se constituye como un factor de primer orden definido como la capacidad de “experimentar y permitirse expresar emociones positivas como alegría, entusiasmo y orgullo ante el éxito o eventos agradables” (Caprara et al., 2008, p. 228). Por otro lado, el factor (NEG) se define como la "capacidad para mejorar los estados emocionales negativos una vez que se despiertan en respuesta a la adversidad o eventos frustrantes y para evitar ser superados por emociones como la ira, la irritación, el desaliento y el desánimo" (Caprara et al., 2008, p. 228). (NEG) se constituye como un factor de segundo orden conformado por los factores de primer orden (DES), autoeficacia en el manejo del abatimiento / angustia y (ANG) autoeficacia en el manejo de la ira / irritación.

Tiempo después, Caprara et al. (2013c) aportaron una nueva escala que profundizaba su estudio en la autoeficacia emocional de las emociones negativas aumentando el número de ítems dando lugar a la Escala de Eficacia Autorreguladora de Emociones Negativas Multidimensionales. Posteriormente han aparecido otras validaciones que muestran la validez del constructo en otros contextos. A nivel europeo se puede destacar la validación la escala RESE de Gunzenhauser et al. (2013) que obtuvo buenos resultados en población alemana de edades comprendidas entre los 18 y los 26 años. Un año después Totan, (2014) presenta la validación del cuestionario RESE en población turca con edad comprendida entre 18 y 25. Todas estas validaciones muestran una buena consistencia de la escala con capacidad para ser replicada en distintos países y culturas. Más recientemente se han presentado nuevas validaciones de la escala. Bassi et al. (2018) han presentado una escala con población adolescente italiana que valida y refuerza los primeros estudios de autoeficacia realizados en Italia. Presentan dos dimensiones NEG (desánimo, ira, tristeza) y POS (alegría, contentamiento, satisfacción). Finalmente, Porto-Noronha et al. (2022) aportan una nueva escala de autoeficacia emocional inspirada en las versiones anteriores. Esta nueva escala presenta un factor para emociones positivas (cuatro ítems) (Caprara et al., 2008), y cinco factores para emociones negativas con tres ítems cada uno (Caprara et al., 2013c). Existe otro grupo de validaciones en este caso con población asiática como las de Huang et al. (2012); Wang et al. (2013); Wen et al. (2009); Wu, (2020); Zhang et al. (2010) o Zhao et al. (2013) que consideran todos los factores (POS, DES y ANG) como factores de primer orden por lo que eliminan el factor de segundo orden NEG. Estas validaciones consideran cada factor como un elemento de primer orden de manera que se puede abordar de manera más directa el estudio de la autoeficacia para cada una de las emociones e incluso añadir nuevos factores.

La investigación que relaciona la autoeficacia emocional y regulación emocional es escasa. Zou et al. (2019) destacan la importancia de la autoeficacia emocional positiva y negativa a la hora de comprender el proceso de regulación emocional. Recientemente, Bujor y Turliuc (2020) han demostrado que la reevaluación cognitiva potencia las emociones positivas y disminuye la intensidad de las emociones negativas. Gunzenhauser et al. (2013) relacionaron positivamente la reevaluación cognitiva con la autoeficacia emocional positiva y negativa y la supresión expresiva negativamente con la autoeficacia emocional positiva y positivamente con autoeficacia negativa. Caprara et al. (2008) en la validación de la escala de autoeficacia emocional destacaron la necesidad de incluir, junto a la autoeficacia emocional, variables de regulación emocional. Respecto a las diferencias de sexo, Caprara et al. (2003), encontraron que los hombres jóvenes mostraban mayor autoeficacia emocional en modelar el afecto negativo que las mujeres, aunque las mujeres mejoraban desde la edad adulta a la vejez. Sin embargo, existe un consenso amplio que indica mayor puntuación en las chicas en autoeficacia emocional positiva y mayor puntuación por parte de los chicos de la autoeficacia emocional negativa (Alessandri et al., 2009; Alessandri et al., 2015; Caprara et al., 2013a; Caprara et al., 2008; Caprara y Steca, 2005, 2007 y Caprara et al., 2013b).

6. Regulación emocional y personalidad

La conceptualización de la personalidad no ha sido un proceso sencillo para la comunidad investigadora y se ha tardado casi un siglo en tener un consenso amplio. La multitud de investigaciones y concepciones diferentes ha provocado la aparición de diferentes modelos de personalidad. Una de las primeras concepciones que gozó de gran aceptación fue la de Pervin (1998), quien consideró que la personalidad era una organización compleja de cogniciones, emociones y conductas que facilitaban orientaciones y pautas a la vida de una persona integrada

por estructuras y procesos que englobaban los efectos del pasado, así como las construcciones del presente y del futuro. Sin embargo, el estudio de la personalidad se inició casi un siglo antes. Fueron los trabajos seminales de Galton (1884) en un primer lugar, Allport y Odbert (1936) y posteriormente Norman (1967) los que fueron construyendo una representación estructural de los descriptores de personalidad centrados en los rasgos. Sin embargo, la falta de un consenso claro provocó que muchos autores asumieran como diferentes, rasgos de personalidad similares, lo que generó dificultades de conceptualización (Nichols y Pace, 2020). Durante el siglo XX, fueron apareciendo diferentes modelos centrados en el estudio de los rasgos básicos de la personalidad que fueron construyendo la teoría de la personalidad actual. Estos modelos variaron respecto al número y tipo de rasgos que contenían. Entre estos modelos se pueden destacar: el modelo de Cattell (1943) con 16 rasgos bidimensionales, el modelo de Eysenck (1947) con 3 rasgos, el modelo de Cloninger (1986) con 7 rasgos, el modelo de Gray (1987) con 3 rasgos o el modelo de Zuckerman (1991, 2005) con 4 rasgos. Todos estos modelos fueron los antecesores del modelo de los cinco grandes (Costa y McRae, 1992). Como se puede observar, con el tiempo se fueron reduciendo el número de factores hasta que a partir de las investigaciones de Goldberg (1990); Costa y McRae, (1992), se consolidó el modelo de los cinco grandes (five-factor model) o (FFM)” que es hoy en día, ampliamente aceptado por la comunidad investigadora. Este modelo destaca cinco rasgos de personalidad: extraversión, afabilidad, escrupulosidad, neuroticismo y apertura a experiencias. En inglés, dichas dimensiones son nombradas bajo el acrónimo de “OCEAN” (Openness, Conscientiousness, Extraversion, Agreeableness and Neuroticism). Estas dimensiones se conceptualizan como bidimensionales: Extraversión (introversión), Afabilidad (antagonismo), Neuroticismo (estabilidad emocional), Conciencia (negligencia) y Apertura (cercanía). Es necesario apuntar que, aunque se diferencien varios rasgos de personalidad, existe entre ellos

relaciones de covarianza (Van der Linden et al., 2016). Es por eso por lo que algunos autores centran su estudio de la personalidad basándose en diferentes rasgos diferenciados mientras que otros lo organizan en torno a un factor de orden superior y a un factor general de personalidad (Van der Linden et al., 2017). Sin embargo, recientes estudios recomiendan utilizar los cinco rasgos de personalidad como marco común a las diferentes investigaciones (Bainbridge et al., 2022).

En la actualidad, una de las definiciones más usadas y aceptadas es la que define los rasgos de personalidad como los procesos psicológicos específicos que tienen que ver con patrones relativamente estables de pensamiento, sentimiento y comportamiento que experimenta un individuo (DeYoung, 2015; McCrae y Costa, 2003). Estos patrones se van configurando con el tiempo como formas de temperamento que se conectan con el ambiente (McCrae y Sutin, 2018). Por ello, los rasgos de la personalidad son los responsables de generar el comportamiento de las personas (Hughes et al., 2020). La estabilidad de los rasgos de personalidad va fraguándose a través de las interacciones de las personas con el ambiente y las transiciones vitales que redundan en las habilidades de autoconocimiento (Matthews, 2018). Sin embargo, con la entrada de la adolescencia temprana, la personalidad se vuelve inestable (Canals et al., 2005). Los rasgos de personalidad son variables relativamente estables a lo largo del ciclo vital que pueden fluctuar dependiendo de situaciones concretas como la edad, el sexo u otros factores. Existen diversas publicaciones que evidencian que la personalidad va cambiando con el tiempo (Josefsson et al., 2013; Zohar et al., 2019). La cultura, la edad, el sexo o el contexto juegan un papel capital a la hora de entender los rasgos de personalidad de los individuos. En una muestra de población estadounidense y japonesa, Chopik y Kitayama (2018) encontraron que las diferencias en salud, roles sociales, economía o metas, facilitaban cambios en la personalidad. Respecto al sexo, las

diferencias de los rasgos de personalidad entre hombres y mujeres se vuelven más extremas con el desarrollo de la sociedad (Schmitt et al., 2008 y Schmitt et al., 2017). Es decir, en las sociedades más avanzadas a nivel económico, social, cultural o sanitario las diferencias en cuanto a los rasgos de personalidad entre hombres y mujeres son más notorias que en sociedades menos avanzadas. Löckenhoff et al. (2014) informaron que las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas que los hombres en los cinco rasgos de personalidad. Sin embargo, no existen conclusiones claras sobre las diferencias de sexo debido a la gran cantidad de elementos que pueden afectar a dichas diferencias como la cultura, la biología, la sociedad o los roles (Bunnett, 2020).

Debido a los múltiples enfoques que existen, la mayoría de las investigaciones se han centrado en analizar los rasgos de personalidad en población adulta, siendo la literatura con población adolescente escasa (Borghuis et al., 2017). A partir de la etapa adulta, los rasgos de personalidad son más estables mientras que durante la infancia y la adolescencia son permeables a las influencias externas (Shiner et al., 2017). Respecto a la adolescencia, se observa en esta etapa una mayor variabilidad de los rasgos de personalidad (Kawamoto y Endo, 2015, 2019). Con el inicio de la adolescencia temprana, la personalidad se vuelve inestable. Hasta la adolescencia se observa una maduración paulatina de la personalidad. Sin embargo, en la adolescencia esto cambia y los rasgos de personalidad se vuelven más inmaduros hasta que vuelven a madurar con la llegada de la edad adulta (Göllner et al., 2017; Luan et al., 2017; Soto et al., 2011; Van den Akker et al., 2021). La maduración de los rasgos de personalidad está relacionada con mecanismos de regulación emocional (Denissen et al., 2013).

6.1. Los cinco grandes de la personalidad

En el siguiente apartado se van a definir y explicar los cinco grandes de la personalidad y su relación con la regulación emocional. En un estudio metaanalítico Barańczuk (2019) comprobó

que las puntuaciones altas en extraversión, apertura a experiencias, amabilidad y escrupulosidad y puntuaciones bajas en neuroticismo se asociaron positivamente con estrategias adaptativas, como la reevaluación cognitiva, y negativamente con estrategias desadaptativas, como la evitación o la supresión expresiva. Sin embargo, tal y como se ha conceptualizado anteriormente, la personalidad, aunque puede resultar una variable estable a lo largo de la vida, pasa por ligeras variaciones en función del el sexo, la edad, la cultura y es altamente variable durante etapas como la adolescencia. Es por ello por lo que es necesario clarificar la población de muestra de cada una de las investigaciones utilizadas para relacionar las variables de personalidad con las de regulación emocional. Bajo dicha premisa, se va a hacer una revisión profunda de los estudios previos que relacionan cada uno de estos rasgos con las estrategias de regulación emocional de reevaluación cognitiva y supresión expresiva. De estos estudios se destacan: Balzarotti et al. (2010) con población universitaria italiana y estadounidense; Cabello et al. (2013) con población española entre 18 y 80 años; Egloff et al. (2006) con población universitaria estadounidense; Gračanin et al. (2020) con población croata con una media de edad de 25; Gresham y Gullone (2012) con población australiana entre 10 y 18 años; Gross y John (2003) con población de diversas nacionalidades entre 18 y 20 años; Haga et al. (2009) con población estadounidense, australiana y holandesa con edades comprendidas entre los 17 y 65 años; Hasking et al. (2010) con población australiana entre 13 y 18 años; Ioannidis y Siegling (2015) con población universitaria de distintas nacionalidades; Kobylińska et al. (2020) con población polaca universitaria; Páez et al. (2013) con población española con una media de edad de 23 años; Popov et al. (2016) con población serbia de 18 a 62 años; Purnamaningsih (2017) con población universitaria indonesia de entre 17 y 19 años; Sadr (2016) con población universitaria iraní; Schindler y Querengässer (2019) con población universitaria alemana; Shi et al. (2018) con población universitaria china y Wang et al.

(2009) con población china entre los 16 y 24 años. De todas estas investigaciones previas se obtienen las siguientes relaciones respecto a su relación entre los rasgos de personalidad y las estrategias de reevaluación cognitiva y supresión expresiva:

6.1.1. Extraversión

Las personas que obtienen altas puntuaciones en extraversión tienden a ser entusiastas, asertivos, gregarios y enérgicos. Los individuos asertivos expresan con facilidad las emociones positivas, aunque no son reacios a expresar las negativas. Respecto a la relación entre la extraversión y las variables de regulación emocional se observa que: por un lado, existe una relación positiva entre reevaluación cognitiva y extraversión (Balzarotti et al., 2010; Cabello et al., 2013; Gračanin et al., 2020; Gresham y Gullone, 2012; Gross y John, 2003; Haga et al., 2009; Hasking et al., 2010; Páez et al., 2013; Purnamaningsih, 2017; Sadr, 2016; Shi et al., 2018 y Wang et al., 2009). Otros autores sin embargo no encuentran relaciones entre ambas variables (Egloff et al., 2006; Ioannidis y Siegling, 2015; Schindler y Querengässer, 2019). Respecto a la supresión expresiva, hasta donde se ha podido leer, todos los autores consultados destacan una relación negativa con la extraversión por lo que existe una unanimidad completa (Balzarotti et al., 2010; Cabello et al., 2013; Egloff et al., 2006; Gračanin et al., 2020; Gresham y Gullone, 2012; Gross y John, 2003; Haga et al., 2009; Hasking et al., 2010; Ioannidis y Siegling, 2015; Kobylíńska et al., 2020; Páez et al., 2013; Popov et al., 2016; Purnamaningsih, 2017; Sadr, 2016; Schindler y Querengässer, 2019; Shi et al., 2018 y Wang et al., 2009).

6.1.2. Afabilidad

La afabilidad se refiere a una relación interpersonal en el futuro y es opuesta al antagonismo. La afabilidad no es fácilmente vinculable a una estrategia específica de regulación

emocional ya que tiene una fuerte dependencia de la relación específica. Por ejemplo, las personas que puntúan alto en afabilidad suelen preocuparse y prestar especial atención a las emociones de los demás, por lo que es posible que no intenten cambiar la situación emocional en la que se encuentran ya que pueden moverse más por los intereses de los demás que por los propios. Respecto a la reevaluación cognitiva, diversos autores destacaron una relación positiva con la afabilidad (Balzarotti et al., 2010; Cabello et al., 2013; Gračanin et al., 2020; Gresham y Gullone, 2012; Gross y John, 2003; Hasking et al., 2010; Ioannidis y Siegling, 2015; Kobylińska et al., 2020; Purnamaningsih, 2017; Sadr, 2016 y Shi et al., 2018) mientras que otros no encontraron relación (Egloff et al., 2006; Páez et al., 2013 y Schindler y Querengässer, 2019). Respecto a la supresión expresiva, algunos estudios la relacionan negativamente con la afabilidad (Balzarotti et al., 2010; Cabello et al., 2013; Gresham y Gullone, 2012; Gross y John, 2003; Haga et al., 2009; Hasking et al., 2010; Ioannidis y Siegling, 2015; Kobylińska et al., 2020; Páez et al., 2013; Popov et al., 2016 y Shi et al., 2018), aunque también existen estudios que no encuentran relación entre ambas variables (Egloff et al., 2006; Gračanin et al., 2020; Purnamaningsih, 2017; Sadr, 2016; Schindler y Querengässer, 2019).

6.1.3. Escrupulosidad

La escrupulosidad supone el impulso que permite alcanzar la meta. Estos impulsos pueden ser: pensar antes de actuar, cancelar la felicidad ante una meta más alta, seguir las normas o planificar y priorizar acciones concretas. Esta capacidad para planificar y pensar en las situaciones futuras conecta el rasgo de escrupulosidad con estrategias de regulación emocional relacionadas con el antecedente como selección y modificación de la situación o despliegue atencional. Esto permite que el individuo esté cómodo en una situación concreta lo que le facilitará alcanzar las metas deseadas. En este sentido, muchos autores relacionan positivamente la escrupulosidad con

la reevaluación cognitiva (Balzarotti et al., 2010; Gračanin et al., 2020; Gresham y Gullone, 2012; Gross y John, 2003; Hasking et al., 2010; Ioannidis y Siegling, 2015; Purnamaningsih, 2017; Sadr, 2016 y Shi et al., 2018) y otros negativamente con la supresión expresiva (Balzarotti et al., 2010 en la muestra estadounidense; Gresham y Gullone, 2012; Gross y John, 2003; Hasking et al., 2010; Purnamaningsih, 2017; Sadr, 2016 y Shi et al., 2018). No obstante, otros estudios no encuentran relación entre escrupulosidad y reevaluación cognitiva (Cabello et al., 2013; Egloff et al., 2006; Páez et al., 2013 y Schindler y Querengässer, 2019) o con supresión expresiva (Balzarotti et al., 2010 en la muestra italiana; Cabello et al., 2013; Egloff et al., 2006; Gračanin et al., 2020; Ioannidis y Siegling, 2015; Páez et al., 2013 y Schindler y Querengässer, 2019).

6.2.4. Neuroticismo

El rasgo de personalidad de neuroticismo ha sido definido como una dimensión de la experiencia emocional tendente al malestar subjetivo. Los individuos con altas puntuaciones de neuroticismo responden con afecto negativo y en algunas ocasiones desproporcionado a los factores estresantes a los que se enfrentan (Abbasi, 2016). En este sentido, el neuroticismo se relaciona con la propensión a desarrollar ansiedad o depresión (Kootker et al., 2016). Respecto a su relación con las variables de reevaluación cognitiva y supresión expresiva, los diversos estudios muestran que el neuroticismo es la variable de personalidad que mayor divergencia de resultado ofrece. Diferentes estudios neurocientíficos como Silverman et al. (2019) o Yang et al. (2020) destacan que el neuroticismo está conectado con dificultades en la regulación de las emociones. Por un lado, Hasking et al. (2010) destaca una relación positiva entre reevaluación cognitiva y neuroticismo mientras que Sadr (2016) no encuentra relación. No obstante, la mayoría de los autores destacan una relación negativa entre ambas variables (Balzarotti et al., 2010; Cabello et al., 2013; Egloff et al., 2006; Gračanin et al., 2020; Gresham y Gullone, 2012; Gross y John, 2003;

Haga et al., 2009; Ioannidis y Siegling, 2015; Kobylińska et al., 2020; Páez et al., 2013; Popov et al., 2016; Purnamaningsih, 2017; Schindler y Querengässer, 2019; Shi et al., 2018 y Wang et al., 2009). Por otro lado, algunos estudios destacan una relación positiva entre neuroticismo y supresión expresiva (Gresham y Gullone, 2012; Sadr, 2016 y Shi et al., 2018), mientras que otros encuentran una relación negativa (Balzarotti et al., 2010 en población italiana; Cabello et al., 2013; Hasking et al., 2010 y Ioannidis y Siegling, 2015). Sin embargo, la mayoría de los estudios coinciden en que ambas variables (neuroticismo y supresión expresiva) no tienen relación (Balzarotti et al., 2010 en población estadounidense; Egloff et al., 2006; Gračanin et al., 2020; Gross y John, 2003; Haga et al., 2009; Páez et al., 2013; Purnamaningsih, 2017; Schindler y Querengässer, 2019).

6.2.5. Apertura a experiencias

Las personas que puntúan alto en apertura a experiencias se caracterizan por vivir experiencias de vida auténticas y complejas. Además, su optimismo les permite manejar las experiencias emocionales favoreciendo el cambio cognitivo. Altas puntuaciones en apertura a experiencias se relacionan con el uso de estrategias de selección y modificación de la situación lo que permite, junto al cambio cognitivo, actuar tempranamente en el proceso generador emocional, por lo que pueden seleccionar y manejar aquellas situaciones emocionales que son más incómodas. Es por ello, por lo que la mayoría de los autores destaca una relación significativa entre la apertura a experiencias y la reevaluación cognitiva (Balzarotti et al., 2010; Cabello et al., 2013; Gračanin et al., 2020; Gresham y Gullone, 2012; Gross y John, 2003; Hasking et al., 2010; Páez et al., 2013; Purnamaningsih, 2017; Schindler y Querengässer, 2019 y Shi et al., 2018) mientras que hasta donde se sabe nadie ha encontrado una relación negativa entre ambas variables. Por lo que respecta a la supresión, las evidencias son más variadas. Algunos autores destacan una relación negativa

entre la apertura a experiencias y la supresión expresiva (Balzarotti et al., 2010; Cabello et al., 2013; Gross y John, 2003; Hasking et al., 2010; Sadr, 2016 y Shi et al., 2018). Sin embargo, otro grupo numeroso de estudios concluyen que no existe relación entre estas variables (Gračanin et al., 2020; Gresham y Gullone, 2012; Ioannidis y Siegling, 2015; Páez et al., 2013; Purnamaningsih, 2017; Schindler y Querengässer, 2019). No obstante, es importante reseñar que no se ha encontrado evidencia que relacione de manera positiva la apertura a experiencias con la supresión expresiva.

Capítulo 2. Objetivos generales e hipótesis de la investigación

2.1. Objetivos específicos de la investigación

2.2. Hipótesis de la investigación

Capítulo 2. Objetivos generales e hipótesis de la investigación

Esta investigación tiene el objetivo general de analizar las relaciones entre mecanismos personales, familiares y sociales potenciadores e inhibidores de la regulación emocional, prestando especial atención a las estrategias de reevaluación cognitiva y supresión expresiva. Entre los mecanismos personales se atiende a la personalidad, el sexo, la edad, la autoeficacia académica y la autoeficacia emocional positiva y negativa. Entre los factores del entorno familiar se atiende al apego a padres y madres y la relación familiar. Por último, entre los factores del entorno social se incluye la escuela y la autoeficacia académica. En síntesis, se trata de observar el peso de cada una de estas agrupaciones en el desarrollo e implementación de distintas estrategias de regulación emocional.

2.1. Objetivos específicos de la investigación

Objetivo 1. Estudiar las diferencias de medias entre subgrupos dentro de la población en función del sexo (chicos y chicas), edad (15-18 años) y el tipo de centro donde estudian los adolescentes (titularidad pública o privada-concertada). (Capítulo 4).

Objetivo 2. Analizar las relaciones del apego (a padres, a madres y a los pares), con las estrategias de regulación emocional (supresión expresiva y reevaluación cognitiva) y con la eficacia académica percibida. (Capítulo 5).

Objetivo 3. Explorar el rol explicativo del apego a padres, madres y a pares en la regulación emocional y en la eficacia académica percibida de los adolescentes en función del sexo. Se procederá a estudiar los cuatro tipos de díadas (madre-hijo, padre-hijo, madre-hija y padre-hija). (Capítulo 5).

Objetivo 4. Estudiar las relaciones entre los rasgos de personalidad (extraversión, afabilidad, conciencia, estabilidad emocional y apertura a experiencias) y las estrategias de regulación emocional (supresión expresiva y reevaluación cognitiva). (Capítulo 6).

Objetivo 5. Analizar el rol de los rasgos de personalidad en la regulación emocional de los adolescentes, teniendo en cuenta el sexo. (Capítulo 6).

Objetivo 6. Analizar las relaciones entre el sentimiento de emociones positivas y negativas, la regulación emocional y los rasgos de personalidad de extraversión y estabilidad emocional en una población adolescente. (Capítulo 7).

Objetivo 7. Verificar el papel mediador de los dos rasgos de personalidad de extraversión y estabilidad emocional en relación con la regulación emocional y la autoeficacia para las emociones positivas y negativas. (Capítulo 7).

Objetivo 8. Validar la escala *The Regulatory Emotional Self-Efficacy RESE*, (Caprara et al., 2008) en población española adolescente. (Capítulo 8).

2.2. Hipótesis de la investigación

Hipótesis 1: El sexo jugará un papel diferencial en el tipo de estrategia de regulación emocional que utilizan los adolescentes y en el sentimiento de autoeficacia académica. Así, se esperan diferencias entre chicos y chicas en reevaluación cognitiva, en supresión expresiva y en autoeficacia académica. Respecto al apego a padres no se esperan diferencias significativas pero sí se esperan diferencias en el apego a pares. (Capítulo 5).

Hipótesis 2: El apego a los padres, a las madres y a los pares correlacionarán y predecirán la reevaluación cognitiva y la eficacia académica percibida (en positivo) y la supresión expresiva (en negativo). Así, se esperan diferencias entre chicos y chicas. (Capítulo 5).

Hipótesis 3. Los rasgos de la personalidad de extraversión, afabilidad, conciencia, estabilidad emocional y apertura a experiencias se relacionarán negativamente con supresión expresiva y positivamente con reevaluación cognitiva. (Capítulo 6).

Hipótesis 4. Los rasgos de la personalidad, en especial la extraversión y estabilidad emocional predecirán la reevaluación cognitiva en positivo y la supresión expresiva en negativo. En la línea de la investigación precedente llevada a cabo en distintos países, esperamos extrapolar y observar en población adolescente española los resultados obtenidos con adultos emergentes y adultos. (Capítulo 6).

Hipótesis 5. Se esperan relaciones positivas entre la reevaluación cognitiva, los rasgos de personalidad de estabilidad emocional y extraversión, y la autoeficacia. La reevaluación cognitiva estará relacionada con la autoeficacia tanto para las emociones positivas como para las negativas. (Capítulo 7).

Hipótesis 6. La supresión expresiva se relacionará negativamente con la autoeficacia emocional positiva mientras que se relacionará positivamente con la autoeficacia para las emociones negativas. (Capítulo 7).

Hipótesis 7. La regulación emocional tendrá un efecto directo sobre la autoeficacia para las emociones positivas (POS) y negativas (DES y ANG). (Capítulo 7).

Hipótesis 8. Los factores de personalidad de extraversión y estabilidad emocional actuarán como variables mediadoras entre la regulación emocional y la autoeficacia para emociones positivas (POS) y negativas (DES & ANG). (Capítulo 7).

Capítulo 3. Metodología

3.1 Estudio de las variables sociodemográficas relacionadas con la población muestral

3.1.1. Análisis de las variables sociodemográficas relacionadas con la población muestral

3.1.2. Análisis de la formación académica y nivel social de las familias de los adolescentes de la muestra

3.1.3. Análisis de la estructura familiar de los adolescentes de la muestra y su relación con el núcleo familiar

3.2. Procedimiento

3.3. Instrumentos

3.4. Análisis de datos

Capítulo 3. Metodología

En este capítulo, se abordarán los aspectos metodológicos de la investigación. En primer lugar, se brindará información sobre las características sociodemográficas de los participantes en el estudio. Luego, se presentarán las variables que son el foco de nuestra investigación y se proporcionará información sobre los métodos y herramientas empleados para su evaluación. A continuación, se detallará el procedimiento seguido, describiendo paso a paso el diseño de la investigación y cómo se recopilaron y almacenaron los datos. Por último, se explicará el enfoque estadístico aplicado a los datos, incluyendo una descripción de los análisis estadísticos utilizados para analizar la información recopilada.

3.1. Estudio de las variables sociodemográficas relacionadas con la población muestral

A continuación se procede a analizar las variables sociodemográficas de los alumnos que participaron en la investigación. Este análisis se divide en tres grandes grupos. En primer lugar las variables sociodemográficas como el sexo, la edad, el centro de estudios o el curso. En segundo lugar se prestará atención al entorno familiar, incidiendo en el análisis de la formación académica de las familias y el nivel social. Finalmente se prestará atención a la estructura familiar y al nivel de confianza que muestran los adolescentes con sus seres cercanos.

3.1.1. Análisis de las variables sociodemográficas relacionadas con la población muestral

En este punto se muestran y detallan los análisis relacionados con los datos sociodemográficos de la población participante en el estudio. Las variables analizadas se refieren a: sexo, edad, tipo de centro donde se cursan los estudios, formación académica de los padres (padre y madre) y lugar de procedencia de las familias.

Tabla 1

Datos sociodemográficos de la población

N	Centros Públicos (n)	Centros Concertados (n)	Edad mínima	Edad máxima	Media (DT)
703	348 (49.5%)	355 (50.5%)	15	18	15.86 (.30)

La tabla 1 muestra la población participante en el estudio. El estudio se ha realizado con una muestra total de 703 estudiantes. Los participantes en la muestra y toma de datos pertenecen a un total de 8 centros escolares de la provincia de Valencia. La muestra final está muy compensada respecto a la titularidad de los centros (públicos o privado-concertado) ya que existe una representación homogénea. Del total de estudiantes 348 lo que corresponde a un (49.5%) estudian en centros públicos mientras que 355 lo que corresponde a un (50.5%) de la muestra lo hacen en centros concertados. La edad mínima de los participantes es de 15 años mientras que la edad máxima es de 18 ($M = 15.86$; $DT = .30$). La muestra se recogió en los cursos de tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria y en primero y segundo de Bachillerato.

Si atendemos al sexo (tabla 2), la muestra poblacional sobre la que se sustenta esta investigación es bastante equilibrada. Del total de 703 participantes, 351 son varones lo que corresponde a un 49.9 de la muestra. Por otro lado las mujeres participantes fueron 352 representando un 50.1% del total.

Tabla 2

Distribución de la muestra según el sexo

N	Varón	Mujer
703	351(49.9%)	352 (50.1%)

Como se observa en la tabla 2, la distribución por sexos de la muestra es muy equilibrada. Es por ello por lo que en la tabla 3 se procede a mostrar la distribución por sexos de los participantes en base a la naturaleza y titularidad de centro de estudios del que proceden.

Tabla 3

Distribución de la población por sexos en función de tipo de centro (público o privado/concertado)

Centro público		Centro Concertado	
Varón	Mujer	Varón	Mujer
160 (22.8%)	188 (26.7%)	191 (27.2%)	164 (23.3%)

Como se puede observar en la tabla tres la distribución es semejante entre las cuatro categorías, no obstante se observan algunas diferencias. Se presenta un mayor número de alumnado femenino en los centros públicos mientras que a los centros concertados acuden más varones, siendo esta diferencia de poco rango. Por un lado, los centros públicos aportan al conjunto de la muestra poblacional 160 varones y 188 mujeres lo que corresponde a un 22.8% y un 26.7% respectivamente. Por otro lado, los centros concertados contribuyen a la muestra con 191 varones y 164 mujeres lo que corresponde porcentualmente a un 27.2% y un 23.3% respectivamente.

La edad (considerada como una variable cuantitativa), es otra de las variables que es necesario analizar. La población participantes presenta un rango de edad comprendido entre los 15 y los 18 años. La media de edad de los participantes es de 15.98 por lo que la muestra poblacional está enmarcada dentro de la adolescencia media. La moda, es decir la edad que más se repite, es el correspondiente a 16 años. En la investigación han participado 251 estudiantes de 15 años lo que corresponde a un 35.7%; 325 estudiantes de 16 años aportando un 46.2% de total de la muestra

siendo este grupo el más numeroso; 98 estudiantes de 17 años lo que equivale porcentualmente a un 13.9% y finalmente 29 estudiantes de 18 años lo que representa un 4.1% del total.

Tabla 4

Frecuencias y porcentajes de la muestra distribuidos por edad

N	M	15 años	16 años	17 años	18 años
703	15.98	251 (35.7%)	325 (46.2%)	98 (13.9%)	29 (4.1%)

Una vez analizada la distribución de la muestra por edades, es importante detenerse en la distribución de la muestra por cursos (tabla 5). El curso escolar se inicia en septiembre y termina en junio del siguiente año, por lo que dentro de una misma aula se puede encontrar a algunos alumnos que ya han cumplido los años y a otros que no. En el caso de la presente investigación la recogida de muestra se llevó a cabo en los cursos de tercero y cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria y en primero y segundo de bachillerato. En este caso la muestra está compuesta por 229 alumnos de tercero de la ESO representando un 32,5% de la muestra. En cuarto de la ESO, que es el grupo más numeroso, participaron 242 alumnos aportando un 34.4% del total de la muestra. En los cursos de bachillerato, el número de alumnos es menor. Por un lado, algunos centros escolares no cuentan con la etapa de bachillerato en sus aulas y por otro, es complicado acceder a estos cursos puesto que el nivel de trabajo y la exigencia académica impide en muchos casos poder realizar actividades fuera de la planificación. No obstante, la muestra cuenta con 152 alumnos de primero de bachillerato que representan un 21.6% de los participantes y 80 alumnos de segundo de bachillerato que suponen un 11.3% del total de la muestra.

Tabla 5

Frecuencias y porcentajes de la muestra distribuidos por curso

N	3° ESO	4° ESO	1° Bachillerato	2° Bachillerato
703	229 (32.5%)	242 (34.4%)	152 (21.6%)	80 (11.3%)

Siguiendo el análisis de la muestra poblacional participante en el estudio es necesario entender el país de procedencia de los participantes. La tabla 6 muestra el país de nacimiento de cada uno de los sujetos de la muestra. Como se puede observar, el mayor número de participantes reportan haber nacido en España. En total son 652 sujetos, lo que implica un 92.7% de la muestra. 10 participantes, es decir un 1.4% proceden del resto de Europa de países del este como Rumanía o Bulgaria. Por otro lado 36 participantes, un 5.1% del total, proceden de países de América del sur como Perú, Ecuador, Bolivia o Venezuela. Finalmente y de forma muy reducida participaron 2 alumnos procedentes de África (.2%), procedentes de Marruecos y 3 alumnos de Asia (.3%), concretamente de china.

Tabla 6

Muestra distribuida según el lugar de nacimiento

España	Resto de Europa	América del sur	África	Asia
652 (92.7%)	10 (1.4%)	36 (5.1%)	2 (.3%)	3 (.4%)

3.1.2. Análisis de la formación académica y nivel social de las familias de los adolescentes de la muestra

Primeramente, respecto al nivel académico de los progenitores, en las Tablas 7 y 8 se muestran las frecuencias y porcentajes de los estudios de padres y madres respectivamente. Se ha catalogado a los progenitores en base a cuatro niveles de estudios: sin estudios, estudios primarios,

bachiller o equivalente en el que entraría la formación profesional y estudios superiores referidos a estudios universitarios.

Como se puede observar en la tabla 7, solamente un 2% de los padres no tienen estudios y solamente 14 padres de un total de 697 no tienen ningún certificado académico. 198 padres, lo que corresponde a un 28,2% del total tienen estudios primarios lo que implica tener la educación básica finalizada y el graduado escolar. Estos dos grupos descritos suelen acceder a puestos de trabajo de peor graduación con salarios más bajos y peores condiciones laborales. Estos dos grupos (sin estudios y estudios primarios) suponen en el caso de los padres, aproximadamente un 30% del total. Por otro lado, los estudios de bachiller o equivalente son el grupo más numeroso. Un total de 307, lo que supone un 43.2% concluyeron sus estudios de bachillerato o accedieron a una formación profesional. Finalmente 178 padres, lo que supone un 25.3 % del total de la muestra tiene titulación superior universitaria. Estos dos últimos grupos, en contra de los anteriores, pueden acceder a puestos de trabajo mejor pagados y de mayor gradación y perspectiva profesional en los que se ofrecen mejores condiciones laborales.

Tabla 7

Nivel de estudios de los padres

N	Sin estudios	Estudios primarios	Bachiller o equivalente	Estudios superiores
697 (99.1%)	14 (2%)	198 (28.2%)	307 (43.7%)	178 (25.3%)

Respecto al nivel de estudios de las madres, se puede observar un patrón similar al de los padres en el que abundan los estudios medios y altos aunque existen diferencias entre bloques. En este caso se obtuvo información de 700 madres. Del total de madres solamente 4, lo que implica un 2% del total reporta no tener estudios. 166 madres, es decir un 23.6% presenta estudios

primarios. Al igual que los padres, las madres sin estudios o con solamente estudios primarios supone un porcentaje cercano al 30%. Las madres que presentan estudios de bachiller o equivalente son 293 lo que implica un total de 41.7% del total siendo este grupo el más numeroso. Finalmente un 33.7% de las madres tienen estudios superiores siendo 237 madres las que poseen un título universitario.

Tabla 8

Nivel de estudios de las madres

N	Sin estudios	Estudios primarios	Bachiller o equivalente	Estudios superiores
700 (99.6%)	4 (0.6%)	166 (23.6%)	293 (41.7%)	237 (33.7%)

Como se puede observar, tanto en el grupo de los padres como en el de las madres se repite un patrón aproximado en el que un tercio del total se sitúa en las categorías de sin estudios o estudios primarios mientras que dos tercios del total se sitúa entre estudios de bachiller o equivalente y estudios superiores. A primera vista esto puede interpretarse como una semejanza entre los bloques. Sin embargo se observa una variación interna entre los bloques. En el caso de los padres se destaca un mayor número de padres sin estudios o con estudios primarios que en el caso de las madres. Por el contrario el número de madres con estudios superiores es mayor que el de padres. La categoría de bachiller o equivalente es semejante tanto en padres como en madres.

A continuación se procede al análisis de las frecuencias y porcentajes de los estudios de los padres en base al centro escolar al que acuden sus hijos. Las tablas 9 y 10 muestran el nivel de estudios de los padres diferenciando en base a la naturaleza del centro escolar al que acuden sus hijos.

Tabla 9

Nivel de estudios de los padres en centros públicos

Sin estudios		Estudios primarios		Bachiller o equivalente		Estudios superiores	
P	M	P	M	P	M	P	M
4	2	114	93	149	141	79	110

Nota. P= padres y M= madres.

Tabla 10

Nivel de estudios de los padres en centros concertados

Sin estudios		Estudios primarios		Bachiller o equivalente		Estudios superiores	
P	M	P	M	P	M	P	M
10	2	84	73	158	152	99	127

Nota. P= padres y M= madres.

En el caso de los centros públicos, se observa en la tabla 9 que 4 padres y 2 madres no tienen estudios mientras que en los concertados esta cifra se eleva a 10 padres y 2 madres. Los centros concertados manifiestan una frecuencia mayor de progenitores sin estudios que los centros públicos. En el caso de los estudios primarios se destaca en los centros públicos 114 padres y 93 madres frente a 94 padres y 73 madres de los concertados. En este caso son los centros públicos los que reportan un mayor número de padres con estudios primarios. Respecto a la categoría de bachiller o equivalente, se observa en los centros públicos 149 padres y 141 madres frente a los 158 padres y 152 madres de los centros concertados. Los resultados son semejantes aunque ligeramente superiores en los centros concertados. Finalmente 79 padres y 110 madres de los centros públicos poseen estudios superiores pese a los 99 padres y las 127 madres de los centros concertados. En este caso, la cifra total es superior en los centros concertados.

Con la intención de conocer la clase social a la que pertenecen los alumnos se procedió a utilizar el índice o coeficiente de (Hollingshead, 2011). Para poder aplicar este índice es necesario conocer tanto los estudios de los progenitores como el trabajo que desempeñan. El nivel de estudios de los progenitores se ha clasificado en base a 4 categorías 1, *sin estudios*; 2, *estudios primarios*; 3, *bachiller o equivalente* y por último 4, *estudios superiores*. Por otro lado el tipo de profesión desempeñada por los progenitores se ha clasificado en base a 7 categorías (Hollingshead, 2011). Con estos datos se puede clasificar a los progenitores en cinco clases sociales 1, *Alta*; 2, *Media-alta*; 3, *Media*; 4, *Media-baja* y, por último, 5, *Baja*; siguiendo la siguiente fórmula siendo *P* (o *M*) la profesión del padre (o de la madre) y *NE* el nivel de estudios.

$$\text{Hollingshead} = (P*7) + (NE *4)$$

La tabla 11 muestra la frecuencia y porcentaje de distribución de las familias según la clase social. Se ha dividido a las familias en cinco grupos: alta, medio alta, media, media baja y baja.

Tabla 11

Distribución de la población según la clase social

N	Alta	Medio Alta	Media	Medio Baja	Baja
703	129 (18.3%)	179 (25.4%)	195 (27.7%)	170 (24.1%)	30 (4.2%)

Como se puede observar, 129 familias, lo que implica un 18.3% del total, se clasifican como clase social alta. El dato contrarresta con las 30 familias que suponen un 4.2% de la muestra que se clasifica como clase social baja. La mayor parte de la población se distribuye en los puestos medios de la tabla. Como se puede observar, el grupo más numeroso es el de clase media que incluye a 195 familias un 27.7% del total de la muestra. Seguidamente la clase social medio alta y medio baja albergan 179 (25.4%) y 170 (24.1%) familias del total respectivamente. Por tanto, la

distribución de las familias según su clase social presenta mayores frecuencias en los puntos medios, siendo los extremos correspondientes a las clases altas y bajas los que menor frecuencia presentan.

Siguiendo con el estudio de la distribución de las familias de la muestra en base a la clase social, las tablas 12 y 13 muestran la frecuencia y porcentaje de dicha distribución en base al tipo de centro escolar al que acuden los hijos. Como se puede observar, tanto en los centros públicos como concertados, la mayor parte de las familias se sitúan en los puestos centrales de las tablas. Sin embargo hay algunas diferencias que deben comentarse.

Tabla 12

Distribución de la clase social de las familias de centros públicos

N	Alta	Medio Alta	Media	Medio Baja	Baja
348	53 (7.5%)	89 (12.6%)	111 (15.7%)	84 (11.9%)	11 (1.5%)

Tabla 13

Distribución de la clase social de las familias de centros concertados

N	Alta	Medio Alta	Media	Medio Baja	Baja
355	76 (10.8%)	90 (12.8%)	84 (11.9%)	86 (12.2%)	19 (2.7%)

En el caso de la clase alta se observa un mayor número de familias en los centros concertados que en los públicos 76 (10.8%) frente a 56 (7.5%). Por otro lado, respecto a la clase baja se observa también una mayor presencia en los centros concertados que en los públicos 19 (2.7%) frente a 11 (1.5%). Estos datos nos indican que a los centros concertados acuden más

familias de clase alta y baja que en los centros públicos. Si se centra la atención en los puestos medios de la tabla se pueden observar algunas distribuciones variadas. En el caso de la clase media, los porcentajes y frecuencias son distintos 111 (15.7%) frente a 84 (11.9%) siendo mayor la presencia en los centros públicos. Los porcentajes son muy parecidos en la clase medio baja 84 (11.9%) frente a 86 (12.2%) declinándose la balanza sobre los centros concertados. Finalmente en el caso de la clase medio alta también se observa una presencia muy similar de alumnado 89 (12.6%) frente a 90 (12.9%). Es necesario recordar que tal y como se observa en la tabla 1 la distribución de alumnos entre centros públicos y privados es similar acudiendo un 49.5% del alumnado a centros públicos y un 50.5% a centros privados.

3.1.3. Análisis de la estructura familiar de los adolescentes de la muestra y su relación con el núcleo familiar

La tabla 14 muestra la distribución de la estructura familiar de los adolescentes participantes en la muestra. Como se puede observar, la mayor parte de la población participante reportó convivir con sus dos progenitores. Sumando un total de 553 familias que representan un 78.7% del total de la muestra. El segundo grupo más numeroso es el de padres separados. En este grupo se incluyen todos aquellos adolescentes con padres separados. Dentro de este grupo se encuentran los que viven con el padre o la madre y los que solamente conviven con uno de los dos progenitores. El grupo aporta 125 familias que equivalen a un 17.8% del total. En la muestra también se detectaron 11 casos (un 1.6%) que reportaron que o bien el padre o la madre estaban ausentes del hogar por otros motivos (abandono, desaparición o padres/madres solteros). Finalmente se presentan 14 alumnos que reportaron la muerte de uno de sus progenitores. En total suman 9 decesos de padre (1.3%) y 5 decesos de madre (0.7%).

Tabla 14

Distribución de la estructura familiar de los adolescentes de la muestra

Padres convivientes	Padres separados	Padre/madre ausente	Muerte padre	Muerte madre
553 (78.7%)	125 (17.8%)	11 (1.6%)	9 (1.3%)	5 (0.7%)

Como se desprende de los datos ofrecidos por la tabla 14 un total de 678 alumnos, lo que supone un 96.5% de la población reporta la presencia (mayor o menor) de los dos progenitores en su vida por lo que se puede obtener información sobre su relación tanto con el padre como con la madre aunque en algunos casos la convivencia entre los padres no exista.

A continuación, las tablas 15 y 16 muestran la distribución de la estructura familiar de los adolescentes participantes en la muestra en los centros públicos y privados respectivamente.

Tabla 15

Distribución de la estructura familiar de los adolescentes de la muestra en centros públicos

Centros públicos				
Padres convivientes	Padres separados	Padre/madre ausente	Muerte padre	Muerte madre
272 (38.6%)	63 (8.9%)	4 (0.5%)	6 (0.5%)	3 (0.2%)

Tabla 16

Distribución de la estructura familiar de los adolescentes de la muestra en centros concertados

Centros concertados				
Padres convivientes	Padres separados	Padre/madre ausente	Muerte padre	Muerte madre
281 (39.9%)	62 (8.8%)	7 (0.9%)	3 (0.4%)	2 (0.2%)

Como se puede observar las diferencias son mínimas en todas las categorías analizadas. Tal y como aparece en la tabla 1, el reparto de sujetos participantes en la muestra es muy similar siendo un 49.5% de ellos estudiantes de centros públicos y un 50.5% estudiantes en centros concertados. En el caso de padres convivientes se observa una frecuencia y porcentaje muy similar siendo 272 (38.6%) para los centros públicos y 281 (39.9%) para los centros concertados. Esto mismo ocurre en el caso de los padres separados. En el caso de los centros públicos son 63 (8.9%) mientras que en los centros concertados son 62 lo que supone un 8.8% del total. En el caso de ausencia del padre o de la madre por motivos que no sea el fallecimiento observamos frecuencias y porcentajes distintos pero que no tienen ninguna diferencia significativa siendo 4 (0.5) para los centros públicos y 7 (0.9%) para los concertados. Por tanto, respecto al fallecimiento del padre o la madre se observan reportes semejantes para todo tipo de centro no superando en ningún caso el 1% de la muestra.

Siguiendo con la estructura familiar, se procede a mostrar la tabla 17 que especifica la frecuencia y el porcentaje de los hijos convivientes en el hogar familiar. Se han establecido 6 categorías desde hijos único a cinco o más hermanos.

Tabla 17

Hijos convivientes en el hogar familiar

Hijo único	Un hermano/a	Dos hermanos/as	Tres hermanos/as	Cuatro hermanos/as	Cinco o más hermanos/as
117 (16.6%)	445 (63.3%)	96 (13.7%)	30 4.3%	6 (0.9%)	9 (1.5%)

Como se puede observar son 117 sujetos, lo que equivale a un 16.6% los que reportan ser hijos únicos. No obstante la categoría con mayor concentración de sujetos es la correspondiente a un hermano. 445 sujetos, lo que implica un 63.3% del total indican tener un hermano. Por tanto, tal

y como se muestra en la tabla 17 la mayoría de las familias participantes en la muestra están compuestas por dos hijos. Seguidamente, 96 sujetos que equivalen a un 13.7% de la muestra reportan tener dos hermanos. Estas tres categorías (hijo único, un hermano y dos hermanos) abarcan un total de 658 familias que representan un 93.6% del total de familias participantes. Se puede observar por tanto que la mayor parte de los hogares de la muestra está formado por uno, dos o tres hijos.

Seguidamente quedan las siguientes categorías correspondientes a tres, cuatro o cinco hermanos o más. Como se puede observar, 30 sujetos reportan tener tres hermanos, lo que implica que un 4.3% de las familias tienen cuatro hijos. Finalmente 6 y 9 sujetos lo que implica un 0.9% y un 1.5% del total indican tener cuatro o cinco hermanos o más respectivamente, lo que ya implica una frecuencia y porcentaje mucho menor. En la categoría de cinco hermanos o más se incluyen 5 familias con 6 hijos, una familia con 7 hijos, una familia con 9 hijos, una familia con 11 hijos y una con 13 hijos.

A continuación la tabla 18, muestra los porcentajes y las frecuencias ante el abordaje de un problema. Se les preguntó a los participantes a quién acudirían en caso de necesitar contar un problema. Las opciones de respuesta fueron al padre, a la madre, a un amigo o amiga o no contar el problema. Solamente se podía contestar una de las cuatro opciones o dejar en blanco la pregunta. Todos los participantes contestaron a la pregunta.

Tabla 18

Persona de confianza a la que contar un problema

Padre	Madre	Amigo/a	No lo cuento
24 (3.4%)	231 (32.9%)	355 (50.2%)	93 (13.2%)

Como se puede observar en la tabla 18 la frecuencia más repetida es el amigo o amiga con una frecuencia 355. Un 50.2% de los participantes en el estudio reportaron acudir a un amigo a amiga como persona de confianza a la hora de contar y buscar consejo ante un problema personal. Seguidamente aparece la figura de la madre con 231, lo que supone un 32.9% del total. La madre se postula como una figura de apoyo a lo hará de enfrentar problemas en el hogar frente al padre al que solamente acuden 24 participantes que suponen un 3.4% del total. Finalmente, 93 participantes, lo que implica un 13.2% de la muestra prefieren no contar el problema por el que están pasando no mostrando suficiente confianza ni con los padres ni con los pares.

Siguiendo con el análisis de confianza las tablas 19 y 20 muestran la frecuencia y porcentaje de confianza de los participantes en la muestra por sexos. La tabla 19 corresponde a los chicos. Como se puede observar la opción más destacada a la hora de confiar en alguien para contar un problema son los amigos. Un total de 155 adolescentes chicos, lo que supone un 44.1% de los chicos confiaría un problema a sus amigos. Seguidamente aparece la madre como segunda opción más elegida siendo 133 las respuestas que conglomeran a un 32.1% de los chicos de la muestra. Por otro lado 63 chicos optarían por no contar el problema lo que implica un 18% de la muestra. Finalmente solamente 20 adolescentes varones confiarían el problema a sus padres suponiendo esto un 5.6% de los chicos, siendo el padre la opción menos escogida por los adolescentes varones por detrás de los amigos, las madres y la opción de no contarlo.

Tabla 19

Persona de confianza a la que contar un problema en el caso de los chicos

Padre	Madre	Amigo/a	No lo cuento
20 (5.6%)	113 (32.1%)	155 (44.1%)	63 (18%)

Seguidamente, la tabla 20 contiene la misma información que la tabla 19 pero en este caso poniendo el acento en la población femenina de la muestra. Por orden de mayor a menor se observa que 200 chicas adolescentes, lo que implica a un 56.9% de la muestra de chicas preferiría a un amigo/a para confiar un problema. En segundo lugar, aparece la madre como figura de confianza con una frecuencia de 118 chicas adolescentes que alcanzan un porcentaje de 33.5% del total. Por otro lado 30 chicas reportaron preferencia por no contar el problema lo que supone un 8.5% del total de la muestra femenina. Finalmente y con una frecuencia de 4 respuestas, un 1.1% de las chicas elegirían al padre a la hora de contar un problema.

Tabla 20

Persona de confianza a la que contar un problema en el caso de las chicas

Padre	Madre	Amigo/a	No lo cuento
4 (1.1%)	118 (33.5%)	200 (56.9%)	30 (8.5%)

Como se puede observar tanto en la tabla 19 como en la 20 son los amigos en primer lugar y la madre en segundo las opciones preferidas a la hora de contar un problema tanto en el caso de los chicos como en el de las chicas. De igual modo, el padre es la figura que goza de menor confianza en ambas muestras siendo mayor el número de participantes que prefirieron no contarlo. Sin embargo, aunque esto sea igual tanto para chicos como para chicas sí que se observan diferencias en las frecuencias y porcentajes de las opciones. Teniendo en cuenta, tal y como muestra la tabla 2 que el número de varones y mujeres que componen la muestra es semejantes 351 y 352 respectivamente, se observan diferencias destacables. En el caso de contar el problema a un amigo/a, se advierte que esta opción es mayoritaria en el caso de las chicas superando el 50% del total. Por el contrario la opción no contar el problema es elegida de manera más destacada por los chicos siendo más del doble los chicos que las chicas que prefirieron esta opción. Respecto a

la madre, ambas muestras aportan patrones similares. En cambio en el caso del padre, son los chicos los que superan a las chicas.

3.2. Procedimiento

Después de definir el diseño de la investigación y establecer los objetivos y las preguntas de investigación centradas en la adolescencia, se procedió a determinar los criterios de selección de la muestra, siguiendo los principios de aleatoriedad. Se optó por un muestreo aleatorio simple con inclusión de tres condiciones distintas: i) centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria; ii) centros sostenidos total o parcialmente con fondos públicos: centros públicos y centros privados concertados; y iii) la ubicación geográfica perteneciente a la provincia de Valencia.

A continuación, se contactó con los equipos directivos y los departamentos de orientación de varios centros que cumplían con estos requisitos. Se les envió primeramente una carta informativa (anexo 1). Después de varios contactos fueron ocho centros escolares los que participaron finalmente en la investigación. Dos de ellos fueron institutos públicos con un número elevado de alumnos, mientras que los seis restantes fueron colegios privado concertados de menor tamaño. Todos los centros participantes están total o parcialmente sostenidos con fondos públicos y pertenecen a la red de centros escolares de la comunidad valenciana. Los centros fueron previamente informados sobre la naturaleza de la investigación.

Para llevar a cabo la evaluación, se obtuvo el permiso y el consentimiento tanto de los centros escolares, como de las familias y los alumnos participantes. Para ello se mantuvieron reuniones con los equipos directivos y los departamentos de orientación de los centros en las que se explicó la naturaleza y propósito de la investigación. Una vez obtenido el permiso del centro escolar, se procedió a contactar con las familias. Para ello, se envió una carta a las familias en la

que se explicaba el propósito y los objetivos de la investigación (anexo 2). Además, se comunicó que su participación era voluntaria y que se garantizaría la confidencialidad y el anonimato en el proceso de evaluación. En dicha carta, se solicitó el consentimiento explícito para proceder con la evaluación y se informó que los datos se analizarían de manera global, utilizándose exclusivamente con fines de investigación. Una vez obtenido el permiso del centro y de las familias se procedió a informar a los estudiantes. Antes de participar en la evaluación y toma de datos, los estudiantes fueron informados de la naturaleza de la investigación así como de la voluntariedad de participación de esta. Los estudiantes completaron un documento de aceptación (anexo 3). Además se les informó que una vez iniciado el proceso podían retirarse en cualquier momento si así lo deseaban y no participar en el proceso. La toma de datos cumplió en todo momento con los principios éticos establecidos en el Acta de Helsinki.

Los centros brindaron un apoyo muy positivo, lo que facilitó la realización de la evaluación con eficiencia y el rigor necesario para asegurar la validez de los datos. La evaluación se llevó a cabo de manera conjunta en el entorno del aula durante el horario escolar, con periodos de duración de 45-50 minutos, con el objetivo de evitar posibles sesgos debido a la fatiga. En todo momento, los adolescentes participantes estuvieron acompañados por el personal encargado de la evaluación y un profesor del centro, lo que contribuyó a mantener el orden en el proceso y a resolver cualquier duda o pregunta que los estudiantes pudieran tener. Las instrucciones para completar los cuestionarios se proporcionaron de forma verbal y escrita. Durante el proceso de recogida de datos no se produjo ningún incidente y la recogida de datos resultó muy sencilla. Ningún estudiante abandonó durante el proceso. Se dio algún caso aislado de estudiantes que decidieron no participar y de alguna familia que no autorizó aunque al ser un procedimiento aceptado e impulsado por los centros escolares la mayoría de las familias y alumnos participaron sin problema.

3.3. Instrumentos

Los instrumentos de medida utilizados en la presente investigación son instrumentos validados todos ellos por parte de la comunidad investigadora arrojando en todos los casos altos índices de fiabilidad y validez. Para su aplicación se ha utilizado la validación española de los mismos excepto en el caso de *The Regulatory Emotional Self-Efficacy RESE*, (Caprara et al., 2008) el cual se procedió a validar en esta misma investigación. Las plantillas de cuestionarios repartidas a los alumnos se pueden consultar en los anexos 4, 5, 6, 7 y 8.

Emotion Regulation Questionnaire ERQ (Gross y John, 2003; adaptación española Cabello et al., 2013). Evalúa el uso de las dos estrategias de regulación emocional: la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva. Consta de 10 ítems presentados en una escala tipo Likert 1-7 (1 = totalmente en desacuerdo y 7 = totalmente de acuerdo). En la presente investigación, el instrumento obtuvo un Alfa de Cronbach $\alpha = .80$ para la reevaluación cognitiva y $\alpha = .74$ para la supresión expresiva. Ejemplo de ítem: “Cuando quiero sentir una emoción más positiva, puedo cambiar la forma de pensar sobre la situación” o “Guardo mis emociones para mí mismo/a”. Plantilla de respuestas en el anexo 4.

The Inventory of Parent and Peer Attachment (Armsden y Greenberg, 1987, adaptación española de Delgado et al., 2016). Evalúa el apego a padres, a madres y a los pares en las dimensiones de confianza, comunicación y alienación. La versión completa está formada por tres cuestionarios de 25 ítems cada uno, presentados en escala Likert 1-5 (1 = nunca y 5= siempre). En el presente estudio, la muestra obtuvo una fiabilidad de $\alpha = .91$ en apego a padres; $\alpha = .90$ en apego a madres y $\alpha = .88$ en apego a pares. La fiabilidad de las variables por separado resultó en padres $\alpha = .86$ en confianza, $\alpha = .86$ en comunicación y $\alpha = .62$ en alienación; en madres $\alpha = .84$ en confianza, $\alpha = .85$ en comunicación y $\alpha = .58$ en alienación y finalmente en pares $\alpha = .87$ en

confianza, $\alpha = .83$ en comunicación y $\alpha = .61$ en alienación. Ejemplo de ítem: “Me gusta conocer la opinión de mi madre/padre sobre las cosas que me preocupan”. Plantilla de respuestas en el anexo 5.

Eficacia académica percibida (Tur-Porcar et al., 2019). Evalúa en una escala de 1 a 10 cómo se percibe el alumno a sí mismo en las siguientes cuestiones: 1) rendimiento académico; 2) motivación e interés por las actividades académicas; 3) ritmo de trabajo adecuado, 4) si se consideran buenos alumnos; y 5) capacidad para establecer relaciones con los compañeros de clase y evitar conflicto. La agrupación de todos los factores indica la eficacia académica percibida. En la presente investigación, el instrumento obtuvo un Alfa de Cronbach $\alpha = .80$. El análisis factorial confirmatorio arroja un ajuste satisfactorio ($\chi^2 = 60.414/16$, $p < .001$; NFI=.973; CFI=.980; TLI=.960; RMSEA=.076 (90% intervalo de confianza .056, .097). Ejemplo de ítem: “¿Cómo te consideras en cuanto a motivación e interés por las actividades académicas?”. Plantilla de respuestas en el anexo 6.

Ten-Item Personality Inventory TIPI. Se trata de un instrumento de medida breve sobre personalidad (Gosling et al., 2003; adaptación española Romero et al., 2012). Evalúa los rasgos de personalidad de: extraversión, afabilidad, conciencia, estabilidad emocional y apertura a experiencias. Consta de 10 ítems presentados en una escala 1-7 (1 = totalmente en desacuerdo y 7 = de acuerdo). Está conceptualizado según la Behavior Domain Theory en términos de dominios de comportamiento, estimando los constructos mediante inferencia basada en la generalización en la población. Plantilla de respuestas en el anexo 7.

The Regulatory Emotional Self-Efficacy RESE, (Caprara et al., 2008). Se trata de un instrumento que examina la creencia de competencia emocional orientada a mostrar o experimentar los afectos positivos y negativos que ocurren en el campo afectivo. Los análisis

factoriales confirmatorios fueron positivos en muestras italianas, bolivianas y estadounidenses (Caprara et al., 2008). La escala está compuesta por 12 ítems tipo Likert 1-5. Esta escala se compone de dos subdimensiones: 1) autoeficacia percibida para expresar el afecto positivo (POS) y 2) autoeficacia percibida para expresar el afecto negativo. Además, el afecto negativo tiene dos subfactores: 1) autoeficacia percibida en el manejo de la ira e irritación (ANG) y 2) autoeficacia percibida en el manejo del desánimo y angustia (DES). En esta muestra, los alfas de Cronbach de las dimensiones son los siguientes: $\alpha = .74$ para POS, $\alpha = .75$ para DES, y $\alpha = .73$ para ANG. Plantilla de respuestas en el anexo 8.

Variables sociodemográficas: sexo, edad, nivel de estudios, tipo de centro en el que cursan sus estudios, estructura familiar, procedencia familiar, estudios de ambos padres y profesión, percepción de la confianza. Plantilla de respuestas en el anexo 9.

Tabla 21

Descripción general de los instrumentos utilizados en la investigación

Áreas evaluadas/variables	Instrumento	Nº ítems	Factores	α Cronbach
Regulación emocional	<i>Emotion Regulation Questionnaire ERQ</i> (Gross y John, 2003; adaptación española Cabello et al., 2013).	10	Reevaluación cognitiva	.79
			Supresión expresiva	.75
Apego a padres	<i>The Inventory of Parent and Peer Attachment</i> (Armsden y Greenberg, 1987, adaptación española de Delgado et al., 2016).	25	Confianza	.86
			Comunicación	.86
			Alienación	.62
			Apego a padres	.91

Apego a madres	<i>The Inventory of Parent and Peer Attachment</i> (Armsden y Greenberg, 1987, adaptación española de Delgado et al., 2016).	25	Confianza	.84
			Comunicación	.85
			Alienación	.58
			Apego a madres	.90
Apego a pares	<i>The Inventory of Parent and Peer Attachment</i> (Armsden y Greenberg, 1987, adaptación española de Delgado et al., 2016).	25	Confianza	.87
			Comunicación	.83
			Alienación	.61
			Apego a pares	.88
Eficacia académica percibida	<i>Eficacia académica percibida</i> (Tur-Porcar et al., 2019).	5	Autoeficacia académica	.80
Personalidad	<i>Ten-Item Personality Inventory TIPI</i> . (Gosling et al., 2003; adaptación española Romero et al., 2012).	10	Extraversión	-
			Afabilidad	-
			Escrupulosidad	-
			Estabilidad emocional	-
Eficacia emocional percibida	<i>The Regulatory Emotional Self-Efficacy RESE</i> , (Caprara et al., 2008).	12	Autoeficacia emociones positivas POS	.74
			Autoeficacia emociones negativas DES	.75
			Autoeficacia emociones negativas ANG	.73

3.4. Análisis de datos

La investigación de carácter transversal se ha llevado a cabo utilizando un enfoque cuasiexperimental intrasujeto e intersujeto y se ha centrado en analizar las conexiones entre las diferentes variables dependientes, independientes y mediadoras.

Con el propósito de abordar los objetivos e hipótesis planteados en este estudio, se llevaron a cabo diversos análisis estadísticos. Estos incluyeron análisis descriptivos, análisis de varianza, análisis de correlación (utilizando el coeficiente de Pearson) y pruebas de diferencias de medias para muestras independientes (añadiendo el cálculo del tamaño del efecto con mediante el procedimiento de d de Cohen) (Cohen,1992). Estos análisis nos permitieron examinar la distribución de la población en relación con las variables sociodemográficas y psicológicas objeto de estudio.

Los análisis de varianza y las pruebas t de Student se emplearon para investigar las diferencias entre subgrupos de la población y explorar posibles interacciones entre las variables independientes y sus efectos sobre las variables dependientes. Para este propósito, se estratificaron los datos por sexo, edad, tipo de centro educativo (público o concertado), estructura familiar y nivel socioeconómico familiar. Además se ha procedido a estimar modelos de path analysis mediante técnicas confirmatorias.

Para el trabajo del capítulo 8 consistente en una validación de la escala RESE, se procedió a comprobar la estructura factorial de la escala mediante análisis factorial exploratorio (AFE) y posteriormente análisis factorial confirmatorio (AFC). Posteriormente se procedió a probar la validez estructural de la escala mediante modelos de ecuaciones estructurales. Los modelos resultantes se interpretaron mediante la comparación del estadístico de ji-cuadrado y los índices BIC e AIC. Posteriormente Se procedió a probar la invarianza de género mediante análisis de

invarianza configural, invarianza métrica (weak), e invarianza escalar (strong) mediante modelos multigrupo. Finalmente se procedió al cálculo de los estadísticos descriptivos y las correlaciones entre la escala RESE y ERQ con la intención de poner a prueba la validez convergente de la herramienta. Los análisis estadísticos se han realizado con SPSS 26.0 (IBM, 2016) y Mplus 8 (Muthén y Muthén, 1998-2017).

Capítulo 4. Análisis diferencial de la población analizada en este estudio empírico en función de las variables sociodemográficas (sexo, edad y tipo de centro escolar)

- 4.1. Análisis diferencial en función del sexo de la población muestral
- 4.2. Análisis diferencial según la edad de la población muestral
- 4.3. Análisis diferencial en función del centro escolar al que acude la población muestral

Capítulo 4. Análisis diferencial de la población analizada en este estudio empírico en función de las variables sociodemográficas (sexo, edad y tipo de centro escolar)

Con el propósito de examinar las características psicológicas diferenciadas de la población analizada, se han llevado a cabo diversos análisis de diferencias de medias. Estos análisis incluyen pruebas *t* de Student para la comparación de medias y pruebas de *d* de Cohen para calcular el tamaño del efecto. Estos análisis se han estructurado a través de tres subgrupos definidos según diferentes categorías. Las categorías en consideración están vinculadas a las características sociodemográficas de la población, abarcando el sexo, la edad y el tipo de centro educativo al que asisten los adolescentes participantes en la muestra.

En referencia a las categorías específicas, se analiza primero el sexo, con una distinción entre chicos y chicas. Posteriormente, se examina la edad, dividiéndola en dos grupos. Los participantes en la muestra sobre la que se sustenta el estudio son alumnos de centros escolares de secundaria con edades comprendidas entre los 15 y 18 años. Estos adolescentes se encuentran dentro de la etapa de adolescencia media. Para poder diferenciar por edad se ha repartido a los estudiantes en dos grupos uno compuesto por estudiantes de 15 y 16 años y otro compuesto por estudiantes de 17 y 18 años. Finalmente, se investiga el tipo de centro educativo al que asisten, categorizado en centros de titularidad pública y centros de titularidad privado concertados por el Gobierno Valenciano. Los centros públicos son sostenidos totalmente por la administración educativa, en el caso de los centros que participan en el estudio dicho sostenimiento y gestión corresponde al departamento de educación de la comunidad valenciana. En el caso de los centros privado-concertados, la gestión corresponde a una entidad privada mientras que el sostenimiento económico corresponde al departamento de educación de la comunidad valenciana.

4.1. Análisis diferencial en función del sexo de la población muestral

Tabla 22

Análisis diferencial en función del sexo de la población muestral

	<i>M</i> (chicos)	<i>M</i> (chicas)	<i>t</i>	Sig.	Δ de medias	95% IC para la diferencia		<i>d</i> de Cohen
Reevaluación cognitiva	4.62	4.17	5.631	.000	.447	.291	.603	.42
Supresión expresiva	3.89	3.58	3.157	.002	.316	.119	.513	.24
Autoeficacia emocional POS	4.45	4.54	-2.317	.021	-.085	-.157	-.013	.17
Autoeficacia emocional DES	3.35	2.99	7.058	.000	.368	.267	.470	.53
Autoeficacia emocional ANG	3.03	2.67	6.448	.000	.364	.253	.475	.49
Autoeficacia Académica	6.94	7.40	-4.468	.000	-.459	-.661	-.257	.34
Extraversión	4.86	4.88	-.170	.865	-.017	-.217	.182	-
Afabilidad	4.97	5.04	-.931	.352	-.067	-.210	.075	-
Escrupulosidad	4.80	4.95	-1.648	.100	-.146	-.321	.028	-
Inestabilidad emocional	4.46	4.11	3.686	.000	.354	.165	.542	.28
Apertura a experiencias	5.33	5.44	-1.289	.198	-.113	-.285	.059	
Apego a pares	4.01	4.16	-4.167	.000	-.155	-.229	-.082	.31
Apego a madres	3.96	3.92	.693	.489	.032	-.058	.123	-
Apego a padres	3.76	3.67	1.774	.077	.092	-.009	.195	-

M = Media aritmética

Como se puede observar, la tabla 22 muestra el análisis diferencial en función del sexo de la población muestral. En el caso de los chicos se observa una diferencia significativa de media superior a la de las chicas en las variables de reevaluación cognitiva, supresión expresiva, autoeficacia de las emociones negativas DES y ANG e inestabilidad emocional. En cambio, en el caso de las chicas se observa una mayor puntuación de media en las variables de autoeficacia emocional positiva, autoeficacia académica y apego a pares. El resto de las variables no presenta diferencias significativas de medias. Respecto al tamaño del efecto obtenido a partir de la *d* de

Cohen, se observan valores de tamaño del efecto bajos para las variables de supresión expresiva, autoeficacia emocional positiva, autoeficacia académica, inestabilidad emocional y apego a pares. En cambio, se presenta un tamaño del efecto mediano para las variables de reevaluación cognitiva, y autoeficacia emocional negativas DES y ANG. Los chicos obtienen medias superiores en las variables emocionales excepto en autoeficacia emocional positiva, mientras que las chicas destacan en autoeficacia emocional positiva, autoeficacia académica y apego a pares.

4.2. Análisis diferencial según la edad de la población muestral

Tabla 23

Análisis diferencial en función de la edad de la población muestral

	<i>M</i> (15 -16 años)	<i>M</i> (17 a 18 años)	<i>t</i>	Sig.	Δ de medias	95% IC para la diferencia		<i>d</i> de Cohen
Reevaluación cognitiva	4.37	4.47	-.928	.354	-.097	-.305	.109	-
Supresión expresiva	3.73	3.75	-.158	.875	-.020	-.278	.237	-
Autoeficacia emocional POS	4.47	4.47	-.037	.971	-.001	-.108	.104	-
Autoeficacia emocional DES	3.15	3.20	-.748	.455	-.052	-.192	.086	-
Autoeficacia emocional ANG	2.84	2.96	-1.512	.131	-.121	-.278	.036	-
Autoeficacia Académica	7.23	6.86	2.724	.007	.367	.102	.632	.27
Extraversión	4.87	4.87	.002	.998	.000	-.260	.261	-
Afabilidad	5.00	5.03	-.344	.731	-.032	-.219	.154	-
Escrupulosidad	4.92	4.66	2.211	.027	.257	.028	.485	.22
Inestabilidad emocional	4.26	4.40	-1.110	.267	-.140	-.389	.108	-
Apertura a experiencias	5.40	5.31	.749	.454	.085	-.139	.311	-
Apego a pares	4.09	4.07	.448	.654	.022	-.074	.118	-
Apego a madres	3.85	3.87	1.386	.166	.083	-.034	.201	-
Apego a padres	3.73	3.67	.846	.398	.058	-.077	.193	-

M = Media aritmética

La tabla 23 muestra el análisis diferencial en función de la edad de la población muestral. Tal y como se desprende de los datos arrojados, la distinción por edades dentro de la adolescencia media (15 y 16 años frente a 17 y 18 años) aparecen diferencias significativas de medias entre las variables de autoeficacia académica y escrupulosidad. El resto de las variables no muestran diferencias significativas. En las variables donde se observan diferencias significativas, el grupo de edad de 15 y 16 años puntúa de manera superior al de 17 y 18 años. El tamaño del efecto calculado a partir de la d de Cohen representa valores bajos para las dos variables.

4.3. Análisis diferencial en función del tipo de centro escolar al que acude la población muestral (público o privado-concertado)

La tabla 24 muestra el Análisis diferencial en función del centro escolar al que acude la población muestral. Los dos grupos establecidos corresponden a una división de centros escolares en base a su naturaleza. Centros públicos por un lado y centros privado-concertados por el otro. Como se puede observar, ninguna variable de las utilizadas en el estudio muestra diferencias significativas salvo la autoeficacia académica. En este caso los alumnos que cursan sus estudios en centros privado-concertados reportan mayores puntuaciones en autoeficacia académica. Sin embargo, aunque esta diferencia es significativa, el tamaño del efecto calculado a partir de la d de Cohen se establece en valores bajos.

Tal y como se desprende en base a los datos aportados en las tablas 22, 23 y 24 existen diferencias entre algunos grupos. No obstante estas diferencias no presentan un índice de valores alto. Como se puede observar, es la variable sexo la que mayor variedad de diferencias aporta en la muestra. El centro escolar o la edad, aunque presentan diferencias en algunas variables, refieren pocas diferencias a nivel muestral. Como dato a destacar se señala que el análisis diferencial base al sexo presenta diferencias en todas las variables emocionales y que el análisis diferencial

en base al centro escolar en el que se cursan los estudios presenta solamente diferencias en la variable de autoeficacia académica.

Tabla 24

Análisis diferencial en función del tipo de centro escolar de la población muestral

	<i>M</i> (Centro público)	<i>M</i> (Centro concertado)	<i>t</i>	Sig.	Δ de medias	95% IC para la diferencia		<i>d</i> de Cohen
Reevaluación cognitiva	4.38	4.40	-.201	.841	-.016	-.175	.143	-
Supresión expresiva	3.73	3.73	.005	.996	.000	-.198	.198	-
Autoeficacia emocional POS	4.50	4.44	1.338	.181	.055	-.026	.137	-
Autoeficacia emocional DES	3.21	3.11	1.609	.108	.093	-.020	.207	-
Autoeficacia emocional ANG	2.89	2.84	.820	.412	.050	-.070	.171	-
Autoeficacia Académica	7.04	7.29	-2.381	.018	-.247	-.451	-.043	.18
Extraversión	4.91	4.83	.816	.415	.083	-.116	.282	-
Afabilidad	5.01	5.00	.091	.928	.006	-.136	.149	-
Escrupulosidad	4.81	4.94	-1.374	.170	-.123	-.299	.052	-
Inestabilidad emocional	4.31	4.26	.430	.667	.041	-.148	.232	-
Apertura a experiencias	5.35	5.42	-.807	.420	-.070	-.243	.101	-
Apego a pares	4.03	4.09	-.260	.795	-.009	-.084	.064	-
Apego a madres	3.92	3.96	-1.039	.299	-.048	-.139	.042	-
Apego a padres	3.67	3.76	-1.705	.089	-.089	-.191	.013	-

M = Media aritmética

Capítulo 5. Apego, regulación emocional y eficacia académica percibida en la adolescencia

1. Introducción

1.1. Apego a padres y a pares

1.2. Regulación emocional

1.3. Apego a padres y pares, regulación emocional y eficacia académica en la adolescencia.

2. Objetivos e hipótesis

3. Método

3.1. Participantes.

3.2. Instrumentos

3.3. Procedimiento

3.4. Análisis de datos

4. Resultados

4.1. Análisis descriptivos

4.2. Modelo de ecuación estructural

5. Discusión y conclusiones

6. Referencias

Apego, regulación emocional y eficacia académica percibida en la adolescencia

Pablo Doménech^a, Ana Tur-Porcar^{b*}

^(a) Universidad Internacional de Valencia

^(b) Universitat de València

*Corresponding author ana.tur@uv.es

Resumen

Esta investigación tiene el objetivo de analizar las relaciones de apego al padre, a la madre y a los pares con las estrategias de regulación emocional (reevaluación cognitiva y supresión expresiva) y la eficacia académica percibida. Los participantes (N=703) son adolescentes de 15 - 18 años (M = 15.86; DT = 0.30), que estudian el final de la enseñanza secundaria y el bachillerato en centros públicos y concertados de la provincia de Valencia (España). Los resultados ponen a prueba un modelo teórico en el que el apego a padres/madres y pares conecta con la eficacia académica percibida y las estrategias de regulación emocional diferenciando en base al sexo. Ambos padres son figuras de apego en el proceso de regulación emocional y en las creencias de eficacia académica percibida. Sin embargo, aparece un perfil diferencial de madres y padres como figuras de apego que no se fragua igual entre los hijos y las hijas. Por otro lado, el apego a los pares actúa frenando las estrategias de supresión expresiva, en el proceso de adaptación al grupo. El apego a padres y madres también incrementa la percepción de eficacia académica en la adolescencia, aunque no de igual forma en chicos y chicas. Se discuten estos hallazgos y se comparan con la investigación precedente incidiendo en las aportaciones novedosas de esta investigación.

Palabras clave:

Apego, regulación emocional, eficacia académica percibida, adolescencia.

Attachment, emotion regulation and perceived academic efficacy in adolescence

Pablo Doménech^a, Ana Tur-Porcar^{b*}

^(a) Universidad Internacional de Valencia

^(b) Universitat de València

*Corresponding author ana.tur@uv.es

Abstract

This research aims to analyse the attachment relationships to the father, mother and peers with emotional regulation strategies (cognitive reappraisal and expressive suppression) and perceived academic efficacy. The participants (N = 703) are adolescents aged 15 - 18 years (M = 15.86; SD = 0.30), who study the end of Secondary Education and high school in public and subsidised schools in the province of Valencia (Spain). The results test a theoretical model in which attachment to parents and peers connects with perceived academic efficacy and emotional regulation strategies, differentiating based on sex. Both parents are attachment figures in the process of emotional regulation and in beliefs of perceived academic efficacy. However, there is a differential profile of mothers and fathers as attachment figures that is not forged in the same way between sons and daughters. On the other hand, attachment to peers acts by slowing down expressive suppression strategies, in the process of adaptation to the group. Attachment to fathers and mothers also increases the perception of academic efficacy in adolescence, although not in the same way in boys and girls. These investigations are discussed and compared with the previous investigation focusing on the novel contributions of this investigation.

Keywords:

Attachment, emotional regulation, perceived academic efficacy, adolescence.

Apego, regulación emocional y eficacia académica percibida en la adolescencia

1. Introducción

El desarrollo emocional en la adolescencia está conectado con las relaciones intrafamiliares y del entorno social, las cuales aportan seguridad (Reeck et al., 2016). Los adolescentes experimentan emociones intensas ante los cambios cognitivos, fisiológicos, comportamentales y emocionales que viven (Steinberg, 2016). En la etapa adolescente, la investigación ha comprobado la labor de la regulación emocional en el proceso de construcción del ajuste psicológico más adaptativo (Rueth et al., 2017), así como el sentimiento de eficacia para afrontar con éxito las tareas complejas (Bandura, 2001). Estos sentimientos de eficacia facilitan a las personas involucrarse en el aprendizaje y son buenos predictores de salud y adaptación personal (Schmitt, 2008). Los adolescentes experimentan cambios significativos a nivel biológico, social y psicológico que se unen a un aumento del estrés académico y a la presión del grupo de pares, con la ampliación del entorno relacional que constituye una fuente de desarrollo y de vínculos afectivos (Coe-Odess et al., 2019). Estos cambios en el desarrollo tienen repercusión en las relaciones entre los padres y sus hijos adolescentes (Soenens et al., 2019).

En la actualidad, existe una creciente inquietud en torno a la investigación sobre la conexión entre el apego a los padres y la regulación emocional en población adolescente (Boldt et al., 2020). Esta investigación pretende cubrir este hueco y tiene el objetivo de aportar información en torno a las relaciones entre el apego a ambos padres (padre y madre, de forma separada), el apego a los pares, la eficacia académica percibida y las dimensiones de regulación emocional de reevaluación cognitiva y supresión expresiva. Hasta donde nosotros sabemos, estas variables han sido estudiadas siempre de forma separada, por lo que proponemos un estudio que las incluya a todas.

1.1. Apego a padres y a pares

La teoría del apego de Bowlby (1988) indica que las experiencias emocionales de los individuos con los cuidadores primarios se asocian con la capacidad de los individuos para conectarse con otros y hacer frente a problemas afectivos o estresantes. El modelo teórico de Arnsden y Greenberg (1987) sobre la teoría del apego, considera que el apego seguro está formado por altos niveles de confianza y comunicación con los otros y bajos niveles de alienación. La confianza y la comunicación aluden a la comprensión del otro y al respeto mutuo. Alienación hace referencia al sentimiento de aislamiento. Confianza, comunicación y alienación van fraguándose en las relaciones con los cuidadores (Kerns et al., 2015). En la actualidad se defiende ampliamente que ambos padres son figuras de apego pero pueden ejercer un papel diferente (Bacro, 2012).

El apego seguro parental está relacionado con un mejor funcionamiento social, emocional y académico, que puede extenderse más allá de la adolescencia (Holt et al., 2018). Los adolescentes con apego seguro parental van aprendiendo a regular las emociones y comprendiendo la necesidad de controlarlas, expresándolas de forma más positiva (Dane y Marini, 2014).

Además, se ha comprobado que el apego seguro parental facilita el establecimiento de relaciones seguras con los pares (Zou et al., 2020), de forma que pueden existir estrechas relaciones entre el apego a los padres y el apego a los pares (McDowell y Parke, 2009). Por el contrario, los adolescentes con experiencias de apego inseguro parental tienen más dificultades para establecer relaciones interpersonales con los pares (Ward et al., 2018), incluso pueden tener más riesgo de afiliarse con pares rebeldes (Kliewer et al., 2018). Por tanto, en esta etapa evolutiva al papel predominante de las figuras de apego parentales se ha de añadir el apego de los pares que aportan fortalecimiento y bienestar (Laghi et al., 2016). Respecto a las diferencias de sexo, durante la

adolescencia las chicas muestran mayores índices de apego a los pares ya que según Miljkovitch (2021) la influencia de los pares se inicia antes que en los chicos.

1.2. Regulación emocional

La regulación emocional alude al proceso que facilita a las personas modular sus emociones de manera consciente o inconsciente para responder de forma adecuada a las demandas del contexto; incluye el manejo de las emociones positivas y negativas, bien sea disminuyendo o aumentando su acción (McRae y Gross, 2020). La capacidad de regular las emociones positivas y negativas de manera acorde a los objetivos y al contexto permite a niños y adolescentes hacer frente a los desafíos del día a día (Oram et al., 2017).

El modelo teórico sobre regulación emocional divide las estrategias de regulación emocional en dos fases (McRae y Gross, 2020). La primera fase alude a las estrategias centradas en el antecedente, es decir, en las estrategias activadas antes de que se produzca la experiencia emocional, a saber, la reevaluación cognitiva (Gross y John, 2003). La segunda fase se refiere a las estrategias centradas en la respuesta, es decir, las estrategias implementadas después de activarse la emoción. Aquí, se enmarca la supresión expresiva (Gross y John, 2003).

En este foco de investigación se ha comprobado que el uso de reevaluación cognitiva tiene resultados más adaptativos, como una mejor salud física (Appleton et al., 2014), un mayor rendimiento académico (Ivcevic y Brackett, 2014) o relaciones sociales más adaptativas (English y Eldesouky, 2020). El comportamiento ajustado requiere una regulación y control eficaz de las emociones positivas y negativas. Cuanto mayor es la capacidad para manejar las emociones positivas y para prolongarlas en el tiempo, mayores son los recursos para protegerse de las emociones negativas y mejor es la preparación para promover las conductas positivas, que puedan derivarse de las situaciones ambientales (Caprara et al., 2010). En el lado opuesto, la supresión

expresiva se asocia con un menor bienestar y con mayores dificultades para establecer las relaciones interpersonales (Cameron y Overall, 2018; English y Eldesouky, 2020).

Existe una cierta evolución en el uso de las estrategias de regulación emocional. Las centradas en la respuesta son más comunes en la etapa infantil, mientras que las centradas en el antecedente suelen ir aumentando con la maduración y con un mejor manejo de las emociones (Stifter y Augustine, 2019). Durante la adolescencia la regulación emocional va adquiriendo una mayor complejidad, debido a los cambios propios de la etapa evolutiva, que se experimentan (Denham, 2019).

Respecto a las diferencias de sexo, los resultados no son concluyentes. En población adulta parece que las mujeres tienen más dificultades de regulación emocional (Momeñe et al., 2017). En población adolescente no está claro si el sexo juega un papel diferencial en el tipo de estrategia de regulación (Kokkinos et al., 2019). Así, en reevaluación cognitiva unas investigaciones no han encontrado diferencias significativas entre chicos y chicas adolescentes (Gross y John 2003; Gullone y Taffe, 2012), mientras que otras investigaciones han obtenido índices menos elevados en los varones (Gullone et al., 2010). También se ha encontrado un mayor uso de la supresión expresiva en los varones (Gullone y Taffe, 2012), que podría estar conectado con la mayor impulsividad de los varones en las relaciones sociales y su tendencia a emitir conductas exteriorizantes como la agresividad (Knyazev, 2004).

1.3. Apego a padres y pares, regulación emocional y eficacia académica en la adolescencia

En los últimos años ha surgido cierto interés por analizar las relaciones del apego y la regulación emocional en distintas etapas del ciclo vital (Chen et al., 2019; Kokkinos et al., 2019; Morris et al., 2017). Los hijos van aprendiendo a manejar sus emociones en base a modelos actitudinales de los padres que después aplicarán en otros entornos (Denham, 2019; Leerkes y

Bailes, 2019; Morris et al., 2017). La crianza de los hijos es una tarea inherentemente emocional (Leerkes y Augustine., 2019). Sin embargo, además de las percepciones y actitudes asociadas a la regulación emocional, es necesario analizar la influencia que los padres ejercen sobre dicha regulación y el funcionamiento académico (Oram et al., 2017).

Machado y Duarte (2014) comprobaron que el apego seguro paterno se relaciona con estrategias de regulación emocional más eficaces. En contra, el apego inseguro predice un manejo emocional más desadaptativo, tanto en la adolescencia (Machado y Duarte, 2014) como en la adultez emergente (Tani et al., 2018). Una relación familiar positiva durante la adolescencia está relacionada con mayores habilidades de regulación emocional (Herd et al., 2022). Los vínculos afectivos de apego con los padres tienen implicaciones para el desarrollo emocional de los hijos (Cooke et al., 2019; Karreman y Vingerhoets, 2012). Aunque tradicionalmente se ha estudiado el papel de la madre, recientes estudios señalan en población infantil que la influencia combinada de la seguridad del apego entre padres e hijos predice mejores resultados de regulación emocional que las contribuciones específicas de cada padre por separado (Fernandes et al., 2021). La seguridad del apego tanto a la madre como al padre se relacionaba negativamente con el uso limitado de estrategias de regulación emocional (Gambin et al., 2021).

Asimismo, recientes investigaciones han concluido que el apego seguro a padres y madres se relaciona positivamente con la reevaluación cognitiva y negativamente con la supresión expresiva en preadolescentes de USA (Abtahi y Kerns, 2017), adolescentes chinos (Chen et al., 2019) y en adolescentes griegos (Kokkinos et al., 2019). El sentimiento de apego a los pares estimula un comportamiento social cercano que requiere del uso de estrategias de regulación más adaptativas, como de reevaluación cognitiva, que dirigen el estado emocional para el bien común (Sabatier et al., 2017). El apego seguro se relaciona con estrategias de regulación que favorecen la

adaptación y la eficacia en el manejo emocional como la reevaluación cognitiva (Huang et al., 2022). Sin embargo, es necesario apuntar que la cultura y las circunstancias socioeconómicas pueden moldear el papel de los padres como facilitadores de la autorregulación (Grolnick et al., 2019).

La autoeficacia académica es un componente crucial en las teorías de la motivación y el aprendizaje y se puede definir como las creencias de un individuo sobre sus propias capacidades en relación con el aprendizaje o la realización de actividades educativas (Khine y Nielsen, 2022). Está relacionada con aspectos como el rendimiento escolar, la motivación, actividades académicas, el ritmo de trabajo o acudir a clase (Tur-Porcar et al., 2019). Según Khine y Nielsen (2022) cada vez se presta mayor atención a la medición e investigación sobre autoeficacia académica.

Las relaciones de apego seguro a las madres se han relacionado con el desempeño y mejor ajuste académico (Furrer y Marchand, 2020). Además de las madres, también el apego paterno y de los pares se ha conectado a un mejor funcionamiento académico, social y emocional (Holt et al., 2018), entre otras razones, porque la expresión emocional de los padres puede ayudar a regular y gestionar las emociones negativas para favorecer el éxito escolar (Moed et al., 2017). Por tanto, al rol de los padres se une el grupo de pares como mecanismos de protección personal y de conectividad escolar (school connectedness) (Oldfield et al., 2018). Otros autores relacionan el apego al padre directamente con la autoeficacia académica en población infantil (Bacro, 2012). En la etapa adolescente el apego está conectado con otras dimensiones que inciden en la eficacia académica, como la motivación y la participación escolar (Duchesne y Larose, 2007). La competencia emocional aprendida durante la niñez y la adolescencia apoya la resolución de tareas que facilitan el dominio académico y social (Denham, 2019). Por el contrario, la desregulación emocional puede actuar como un factor de riesgo frente al éxito académico (Oram et al., 2017).

Los estudiantes que reportan un apego seguro muestran más confianza, creen más en sus decisiones académicas y en que estas decisiones tomadas son correctas (Wright et al., 2014).

Como se puede observar, la mayoría de las investigaciones relacionan el apego con los resultados académicos, la participación escolar, la motivación o el ajuste académico. Todos estos factores se influyen en la autoeficacia académica que según Khine y Nielsen (2022) está asociada con el compromiso de los estudiantes, los hábitos de estudio, los estilos de aprendizaje y la personalidad, y predice y explica una amplia gama de actividades y logros de los estudiantes. El apego, tanto de los padres como de los pares o parejas románticas tiene una estrecha relación con el sentimiento de eficacia académica (Macakova y Wood, 2022)

En cuanto a la eficacia académica y las diferencias según el sexo, parece que las mujeres adolescentes muestran mayores tasas de eficacia y rendimiento académicos que los varones y una valoración más positiva de los estudios (Instituto Nacional de Evaluación Educativa - INEE, 2015).

2. Objetivos e hipótesis

Esta investigación tiene dos objetivos: i) analizar las relaciones del apego (a padres, a madres y a los pares), con las estrategias de regulación emocional (supresión expresiva y reevaluación cognitiva) y con la eficacia académica percibida; ii) Explorar el rol explicativo del apego a padres, madres y a pares en la regulación emocional y en la eficacia académica percibida de los adolescentes en función del sexo. Dado que padres y madres pueden actuar e influir de manera distinta en los hijos, los hijos y las hijas pueden responder e influir de manera distinta en los padres, tal y como explica Bornstein (2013), se procederá a estudiar los cuatro tipos de díadas (madre-hijo, padre-hijo, madre-hija y padre-hija). Se formulan dos hipótesis:

Hipótesis 1: El sexo jugará un papel diferencial en el tipo de estrategia de regulación emocional que utilizan los adolescentes y en el sentimiento de autoeficacia académica. Así, se

esperan diferencias entre chicos y chicas en reevaluación cognitiva, en supresión expresiva y en autoeficacia académica. Respecto al apego a padres no se esperan diferencias significativas pero sí se esperan diferencias en el apego a pares.

Hipótesis 2: El apego a los padres, a las madres y a los pares correlacionarán y predecirán la reevaluación cognitiva y la eficacia académica percibida (en positivo) y la supresión expresiva (en negativo). Así, se esperan diferencias entre chicos y chicas.

3. Método

3.1. Participantes

Han participado 703 adolescentes; 351 varones (49.9%) y 352 mujeres (50.1%) de 15 a 18 años ($M=15.86$; $DT=0.30$). La distribución por edades es la siguiente: de 15 años (35.7%), de 16 años (46.2%), de 17 años (13.9%) y de 18 años (4.1%). Estudian el último curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (49.6%) y el Bachillerato (50.4%) en 8 centros educativos de la provincia de Valencia (España). De ellos, el 49.5% estudian en centros públicos y un 50.5% en centros privado-concertados. Respecto a la procedencia de las familias, un 92.7% son españolas; el 1.4% procede del resto de Europa, el 5.1% de América latina, el 0.3% del norte de África y un 0.4% del sudeste asiático.

3.2. Instrumentos

Emotion Regulation Questionnaire ERQ (Gross y John, 2003; adaptación española Cabello et al., 2013). Evalúa el uso de las dos estrategias de regulación emocional: la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva. Consta de 10 ítems presentados en una escala tipo Likert 1-7 (1 = totalmente en desacuerdo y 7 = totalmente de acuerdo). La reevaluación cognitiva ha obtenido un Alfa de Cronbach $\alpha = .80$ y la supresión expresiva de $\alpha = .74$, similar a las obtenidas en población

española $\alpha = .79$ para la reevaluación cognitiva y $\alpha = .75$ para la supresión expresiva (Cabello et al., 2013). Ejemplo de ítem: “Cuando quiero sentir una emoción más positiva, puedo cambiar la forma de pensar sobre la situación”.

The Inventory of Parent and Peer Attachment (Armsden y Greenberg, 1987, adaptación española de Delgado et al., 2016). Evalúa el apego a padres, a madres y a los pares en las dimensiones de confianza, comunicación y alienación. La versión completa está formada por tres cuestionarios de 25 ítems cada uno, presentados en escala Likert 1-5 (1 = nunca y 5= siempre). En el presente estudio, la muestra obtuvo una fiabilidad de $\alpha = .90$ en apego a madres; $\alpha = .91$ en apego a padres y $\alpha = .88$ en apego a pares. Ejemplo de ítem: “Me gusta conocer la opinión de mi madre/padre sobre las cosas que me preocupan”.

Eficacia académica percibida (Tur-Porcar et al., 2019). Evalúa en una escala de 1 a 10 cómo se percibe a sí mismo en las siguientes cuestiones: 1) rendimiento académico; 2) motivación e interés por las actividades académicas; 3) ritmo de trabajo adecuado, 4) si se consideran buenos alumnos; y 5) capacidad para establecer relaciones con los compañeros de clase y evitar conflicto. La agrupación de todos los factores indica la eficacia académica percibida. Alpha de Cronbach = .79. El análisis factorial confirmatorio arroja un ajuste satisfactorio ($\chi^2 = 60.414/16$, $p < .001$; NFI=.973; CFI=.980; TLI= .960; RMSEA=.076 (90% intervalo de confianza .056, .097). Ejemplo de ítem: “¿Cómo te consideras en cuanto a motivación e interés por las actividades académicas?”.

3.3. Procedimiento

La muestra se ha seleccionado atendiendo a la catalogación en centros de educación secundaria de la provincia de Valencia. La participación estuvo precedida por la autorización de los centros educativos, las familias y los propios estudiantes, quienes dieron su consentimiento. Se respetaron las normas éticas contempladas en la resolución de Helsinki para este tipo de

investigaciones. La participación fue voluntaria, anónima y de carácter confidencial. En cualquier momento del proceso los estudiantes podían retirarse si lo consideraban oportuno. Ningún estudiante abandonó la evaluación. No hubo datos faltantes. Se desarrolló en sesiones de 40-45 minutos.

3.4. Análisis de datos

Primero se exploraron los estadísticos descriptivos, seguidos de la prueba *t* para observar las posibles diferencias significativas entre las variables analizadas según el sexo y los análisis correlacionales entre las mismas variables. Después se procedió a estimar un modelo de ecuaciones estructurales mediante técnicas confirmatorias. Actúan como variables antecedentes apego a pares, a madres, y a padres, a fin de observar su efecto en las variables consecuentes de reevaluación cognitiva, supresión expresiva, y eficacia académica percibida.

Este modelo se ha estimado con puntuaciones directas de las variables y se ha utilizado un estimador para variables cuantitativas robusto (MLR). Los análisis estadísticos se han realizado con el apoyo de SPSS 24.0 y Mplus 8 (Muthén y Muthén, 1998-2017).

4. Resultados

4.1. Análisis descriptivos

Se presenta una distribución leptocúrtica, más acentuada en las variables de apego (pares, padres y madres) y menos acentuada en reevaluación cognitiva y la eficacia académica percibida, lo que viene a indicar una concentración en los valores medios. Estas mismas variables presentan una cola izquierda más larga (asimetría negativa). En supresión expresiva la asimetría es positiva, por tanto, hay menor agrupación en los valores medios, con más puntuaciones por encima de la media (Tabla 25).

Tabla 25

Análisis descriptivos de las variables

	Media	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis
Apego a pares	4.08	.050	-1.210	2.453
Apego a madres	3.94	0.61	-.883	.739
Apego a padres	3.72	0.68	-.861	.534
Reevaluación cognitiva	4.39	1.07	-.119	.199
Supresión expresiva	3.73	1.33	.097	-.548
Eficacia académica percibida	7.17	1.38	-.620	.075

La prueba *t* Student de muestras independientes, acompañado del tamaño del efecto mediante la *d* de Cohen (1992) comprueba la fuerza de la diferencia en función del sexo.

Tabla 26

Análisis diferencial según el sexo

	<i>M</i> (chicos)	<i>M</i> (chicas)	<i>t</i>	Sig.	Δ de medias	95% IC para la diferencia		<i>d</i> de Cohen
Apego a pares	4.01	4.16	-4.167	.000	-.155	-.229	-.082	.31
Apego a madres	3.96	3.92	.693	.489	.032	-.058	.123	-
Apego a padres	3.76	3.67	1.774	.077	.092	-.009	.195	-
Reevaluación cognitiva	4.62	4.17	5.631	.000	.447	.291	.603	.42
Supresión expresiva	3.89	3.58	3.157	.002	.316	.119	.513	.24
Eficacia académica percibida	6.94	7.40	-4.468	.000	-.459	-.661	-.2577	.34

M = Media aritmética

Los resultados muestran una diferencia significativa en apego a los pares y la eficacia académica percibida, a favor de las mujeres. También aparecen diferencias significativas en reevaluación cognitiva y supresión expresiva a favor de los varones. El tamaño del efecto, índice

Cohen (1992), se sitúa en valores medios y bajos (Tabla 26). Apego a madres y a padres no muestran diferencias significativas, lo que viene a indicar que los chicos y chicas adolescentes perciben de forma semejante las relaciones de apego con ambos padres.

Respecto a las dimensiones de regulación emocional, los chicos manifiestan índices más elevados tanto en reevaluación cognitiva como en supresión expresiva. El tamaño del efecto es medio para reevaluación cognitiva y bajo para supresión expresiva (Tabla 26).

Análisis correlacionales

Ante las diferencias significativas de las variables analizadas según el sexo se ha procedido a ejecutar los análisis correlacionales de forma separada para chicos y chicas (Tabla 27).

Tabla 27

Correlaciones entre variables según sexo de los participantes

	1	2	3	4	5	6
1. Apego a pares	-	.214**	.199*	.107*	-.274**	.036
2. Apego a madres	.208**	-	.679**	.231**	-.283**	.316**
3. Apego a padres	.248**	.701**	-	.230**	-.178**	.319**
4. Reevaluación cognitiva	.134*	.190**	.224**	-	.062	.187**
5. Supresión expresiva	-.255**	-.211**	-.219**	.033	-	-.127*
6. Eficacia académica percibida	.041	.273**	.285**	.153**	-.083	-

**= p < .01, *= p < .05; Chicas = Abajo izquierda; Chicos = arriba derecha.

Apego a pares, madres y padres correlaciona negativamente con supresión expresiva y positivamente con reevaluación cognitiva en ambos sexos (Tabla 27).

La relación interna entre las variables de apego es positiva y significativa en ambos sexos. Sobresale una elevada relación entre apego a madres y apego a padres ($r = .701$; $p < .01$ en chicas y $r = .679$; $p < .01$ en chicos).

Finalmente, la eficacia académica percibida correlaciona positivamente con apego a madres, a padres, y con reevaluación cognitiva, en chicos y en chicas. Mientras que las relaciones

entre supresión expresiva y eficacia académica percibida son leves, solamente en los varones ($r = -.127; p < .05$).

4.2. Modelo de ecuación estructural

Se ha especificado y estimado un modelo de ecuación estructural en el que las variables de apego con los pares, apego con las madres, y apego con los padres, como variables antecedentes, tienen un efecto sobre la reevaluación cognitiva, la supresión expresiva, y la autoeficacia académica, siendo la variable de agrupación el sexo del participante. Este modelo fue estimado con puntuaciones directas de las variables, dado que la potencia estadística no permitía el trabajo con variables latentes, y utilizando un estimador para variables cuantitativas robusto (MLR). Se trata de un análisis path con tres variables antecedentes y tres consecuentes. (Fig 1 y 2). Dicho modelo fue saturado, por tanto, se eliminó la primera relación más débil con el fin de poder identificarlo (la relación entre supresión expresiva y autoeficacia académica). El modelo obtuvo un ajuste satisfactorio ($\chi^2(2) = 0.275, p > .05, CFI = .99, RMSEA = .000$ [90% IC: .000-.055], SRMR = .004).

Figura 1

Modelo en chicos

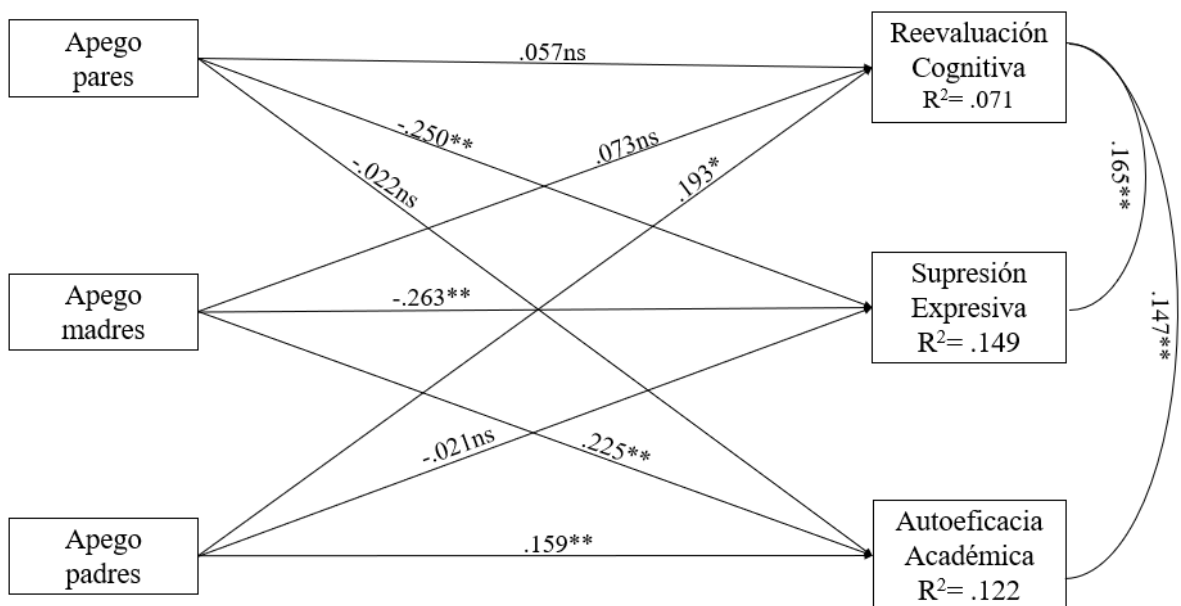
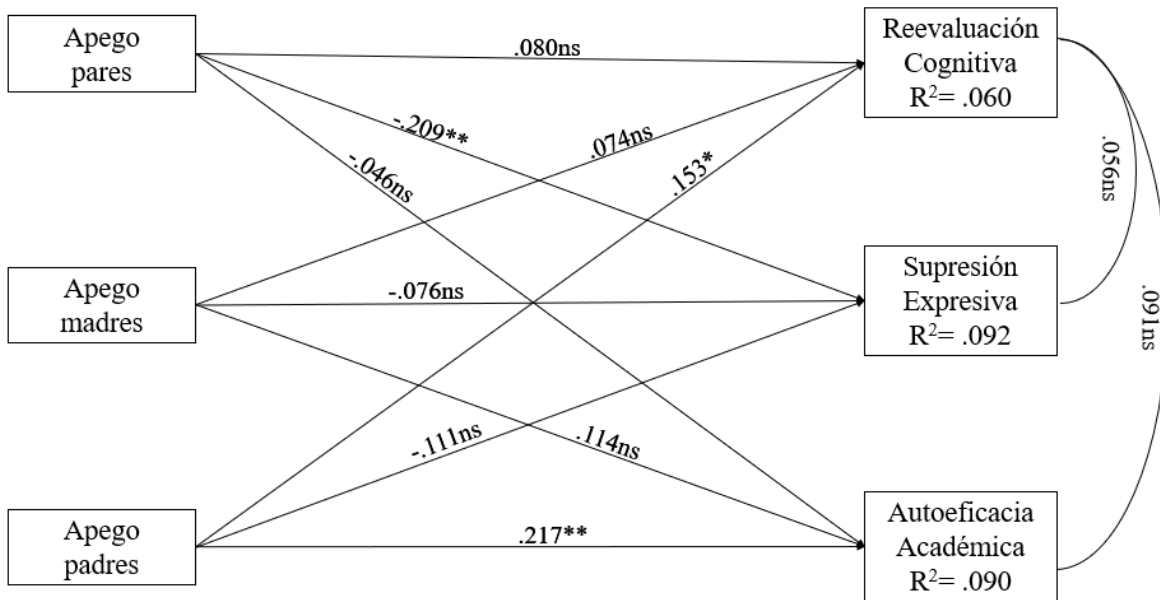


Figura 2

Modelo en chicas



En los modelos, se aprecia que la reevaluación cognitiva se ve positivamente afectada por el apego con los padres, pero no significativamente afectada por el apego de los pares y de las madres. Respecto a la supresión expresiva, ésta, se ve negativamente afectada por el apego con los pares, respecto al efecto del apego de las madres, se aprecia un patrón distinto en chicos y chicas, teniendo esta variable un efecto negativo y significativo en el caso de los chicos, y siendo el efecto no significativo en el caso de las chicas. Por otra parte, en cuanto al efecto del apego de los padres sobre la supresión expresiva, esta variable no tiene un efecto significativo en ninguno de los dos grupos. Por último, en cuanto a los efectos sobre la autoeficacia académica, ésta no se ve significativamente afectada por el apego de los pares. La autoeficacia académica está afectada por el apego del padre y la madre en el caso de los chicos y del padre en el caso de las chicas.

En cuanto a las correlaciones, éstas se muestran positivas y significativas entre reevaluación cognitiva y supresión expresiva, y entre reevaluación cognitiva y autoeficacia académica en el caso de los chicos, mientras que estas relaciones no se muestran significativas en el caso de los chicos.

El modelo explica un total del 7.1% de la varianza de reevaluación cognitiva, un 14.9% de la varianza de supresión, y un 12.2% de la varianza de autoeficacia, en el caso de los chicos, y un 6%, 9.2% y 9% respectivamente en el caso de las chicas.

5. Discusión y conclusiones

Este trabajo empírico ha tenido el objetivo de analizar las relaciones de apego a padres, madres y pares, con la regulación emocional y la eficacia académica percibida en adolescentes españoles, además de estudiar el rol del apego en la explicación de la regulación emocional y la eficacia académica percibida en chicos y chicas adolescentes.

Respecto a la hipótesis 1, los resultados muestran: primero, los varones adolescentes hacen más uso que las mujeres de estrategias centradas en el antecedente de la experiencia emocional, es decir, de reevaluación cognitiva, lo que viene a apoyar la activación de mecanismos cognitivos dirigidos a manejar la emisión emocional para lograr una respuesta más adaptativa (McRae y Gross, 2020). Aparentemente, estos hallazgos difieren de otras investigaciones que encontraron menores puntuaciones en reevaluación cognitiva en los varones (Gullone et al., 2010; Kokkinos et al., 2019). Sin embargo, las comparaciones se ven afectadas por la disparidad de edades analizadas. La investigación de Gullone et al. (2010) se centró en población australiana de la infancia tardía, la preadolescencia y la adolescencia temprana y la de Kokkinos et al. (2019) en la preadolescencia y la adolescencia temprana y media. Además, conviene remarcar que los mismos autores consideraron tales hallazgos como inesperados y de poco efecto, por lo que destacaron la

importancia de seguir estudiando en este ámbito. En la misma línea nuestros resultados tampoco son coherentes con los de Gross y John (2003) quienes no encontraron diferencias entre sexos en el uso de la reevaluación cognitiva en población adulta emergente universitaria. Nuestra investigación está centrada en la adolescencia media y posterior (15-18 años). En este sentido, en la dilatada etapa desde el final de la infancia, pasando por la adolescencia hasta los adultos emergentes las personas experimentan transformaciones sustanciales, a nivel cognitivo, fisiológico, emocional y comportamental (Steinberg, 2016). Por ello cabe esperar que se vayan produciendo cambios en el proceso de regulación emocional (Stifter y Augustine, 2019). En este proceso, pueden ir asumiendo estrategias más centradas en los antecedentes de la experiencia emocional, de carácter más adaptativo (Appleton et al., 2014). Con todo, estas argumentaciones requerirían de una investigación longitudinal que abarque el mencionado periodo, desde la preadolescencia hasta la adultez emergente.

Segundo, los varones también hacen un mayor uso de supresión expresiva, lo que confirma resultados anteriores (Gross y John 2003, Gullone et al., 2010). Las reacciones emocionales centradas en las respuestas son de carácter menos reflexivo y más impetuosas, por tanto, de resultados poco favorables y más desadaptativos (Gullone y Taffe, 2012; Knyazev, 2004). Estos resultados pueden conectar con la impulsividad de los varones en las relaciones sociales y su tendencia a hacer uso de conductas externalizantes (Knyazev, 2004).

Tercero, siguiendo con las diferencias de sexo, las chicas adolescentes reportan más eficacia académica percibida que los varones, lo que apoya la investigación precedente sobre los mejores resultados académicos de las mujeres, como mejores estudiantes y con mejores resultados académicos (INEE, 2015).

Cuarto, respecto al apego, los resultados diferencian entre el apego a los pares y el apego a los padres/madres. Las chicas adolescentes sienten mayor apego a sus pares que los chicos. La ampliación del apego de los padres a los compañeros ocurre antes en chicas que en chicos, por lo que durante la adolescencia la chicas reportan mayor apego a los pares (Miljkovitch, 2021). En contra y en base a lo esperado respecto al apego a padres, los chicos y las chicas adolescentes mantienen índices de apego semejantes con ambos padres. Los padres/madres son figuras de apego influyentes, aunque ejerzan papeles diferentes en la crianza (Bacro, 2012).

La hipótesis 2 está dirigida a analizar las relaciones correlacionales y predictoras de las relaciones de apego con ambos padres y con los pares en las estrategias de regulación emocional y la percepción de eficacia académica percibida, diferenciando en base al sexo. Los resultados indican:

Primero, apego a ambos padres correlaciona positivamente con reevaluación cognitiva y negativamente con supresión expresiva en chicos y chicas (Abtahi y Kerns, 2017; Chen et al., 2019; Kokkinos et al., 2019). Sin embargo, al profundizar en los análisis de los modelos, se observa diferencias entre el apego madre/padre y su relación con los hijos/hijas. En el caso de los chicos, el apego de la madre se relaciona negativamente con la supresión expresiva mientras que el apego al padre muestra una relación positiva con la reevaluación cognitiva. En este sentido, el rol de la madre atenúa las estrategias de supresión expresiva, mientras que el papel del apego del padre estimula las estrategias de reevaluación cognitiva. Por otro lado, en el caso de las chicas, son los padres y no las madres quienes ejercen una relación positiva con la reevaluación cognitiva. Estos resultados diferentes entre chicos y chicas indican que ambos padres ejercen un papel diferente en las relaciones de apego y en el desarrollo de estrategias de regulación emocional lo cual coincide con investigaciones anteriores en población infantil hasta los 12 años (Bacro, 2012). Los

adolescentes buscan la disponibilidad materna y paterna en los momentos de angustia y vulnerabilidad (Kerns et al., 2015). Nuestro estudio demuestra que, aunque ejercen un papel diferente, la seguridad en el apego tanto del padre como de la madre predice el uso de estrategias de regulación emocional eficaces (Fernandes et al., 2021; Gambin et al., 2021; Machado y Duarte, 2014). El apego seguro se relaciona con estrategias adaptativas (Huang et al., 2022).

Segundo, el apego a los pares correlaciona de forma negativa con la estrategia de supresión expresiva y de forma parcialmente positiva con la reevaluación cognitiva tanto en chicos como en chicas. En los modelos, se puede observar una relación negativa entre el apego a pares y la supresión expresiva. Por tanto, el apego a pares durante la adolescencia ayuda a socavar estrategias poco eficaces de regulación emocional. Las estrategias centradas en la respuesta pueden disminuir el bienestar e incrementar las dificultades para establecer relaciones sociales eficaces (Cameron y Overall, 2018; English y Eldesouky, 2020). El apego hacia los pares potencia las relaciones fluidas en el entorno social favoreciendo un apoyo mutuo y va constituyendo una base sólida para el crecimiento de vínculos afectivos en las interacciones sociales (Coe-Odess et al., 2019). Apego a los pares en la adolescencia es una forma de frenar estrategias regulatorias más impulsivas y menos eficaces, que pueden conducir a ataques emocionales de consecuencias negativas para la armonía y la convivencia (Sabatier et al., 2017).

Tercero, en cuanto a las correlaciones entre los apegos analizados y la eficacia académica percibida, los resultados arrojan vínculos firmes con apego a la madre y apego al padre tanto en chicos como en chicas. Respecto a los modelos, se observa en el caso de los chicos, que padres y madres muestran una relación positiva con la autoeficacia académica, mientras que, en el caso de las chicas, solamente se destaca esta relación en el caso de los padres. En este sentido Bacro (2012), ya destacó que el apego a los padres incidía de manera más destacada en la autoeficacia académica

que el apego a las madres. Una buena eficacia académica percibida está unida a actitudes positivas hacia la escuela y al éxito académico (Oram et al., 2017). En esta misma línea, los apegos seguros parentales inciden en el sentimiento de eficacia académica y en las actitudes positivas hacia lo académico como fuente de protección personal (Furrer y Marchand, 2020; Oldfield et al., 2018).

Por otra parte, respecto a las correlaciones entre los tres tipos de apego analizados, los resultados indican fuertes conexiones entre ellos. Sobresalen los vínculos entre apego a la madre y apego al padre. En general, parece que los adolescentes mantienen relaciones de apego bastante estrechas con ambos padres, aunque exista un perfil diferencial entre ellos (Kokkinos et al., 2019). Además, los adolescentes con apego seguro a los padres están más preparados para establecer buenos vínculos con los pares, lo que ayuda a afrontar unas relaciones más adaptativas (McDowell y Parke, 2009; Ward et al., 2018; Zou et al., 2020). Dichas relaciones para ser fluidas y eficaces requieren el uso de estrategias de regulación más adaptativas (Sabatier et al., 2017). De este modo, las relaciones de apego en el entorno familiar y social próximo pueden ser un mecanismo para afianzar un mejor funcionamiento emocional, social y académico (Holt et al., 2018), aportar mecanismos de protección personal (Oldfield et al., 2018) y ser una fuente de fortalecimiento y bienestar (Laghi et al., 2016; Ward et al., 2018).

En conclusión, los resultados de esta investigación arrojan luz sobre las relaciones del apego a la madre, al padre y a los pares con los mecanismos de regulación emocional y con la eficacia académica percibida en la adolescencia. Ambos padres son figuras de apego en el proceso de regulación emocional y en las creencias de eficacia académica percibida. Sin embargo, aunque el vínculo de apego al padre y a la madre queda claramente demostrado, este no se fragua igual entre los hijos y las hijas. Por otro lado, el apego a los pares actúa frenando las estrategias de supresión expresiva, en el proceso de adaptación al grupo (Stifter y Augustine, 2019). Estos

hallazgos pueden ser importantes porque las relaciones de apego con el mundo social intrafamiliar y con los pares son una fuente de protección personal y de bienestar (Holt et al., 2018).

El buen uso de estrategias de regulación emocional aporta seguridad y protección personal y social (Holt et al., 2018; Oldfield et al., 2018). Todo ello puede fomentar unas relaciones fluidas con el entorno, basadas en estrategias de regulación más adaptativas. Estas estrategias vendrán dadas, en parte, por el mayor uso de mecanismos de reevaluación cognitiva, junto a un menor uso de estrategias de supresión expresiva.

Este estudio tiene algunas limitaciones. Primera, su diseño transversal limita el establecimiento de relaciones causales entre las variables, es decir entre los apegos y las estrategias de regulación emocional o la percepción de eficacia académica. Aunque nuestros hallazgos son novedosos y complementan la investigación precedente, se necesita una investigación longitudinal para confirmar las relaciones encontradas y su evolución en las diferentes etapas del desarrollo. Segunda, las variables analizadas forman parte de un estudio más amplio y ha podido producirse un posible sesgo derivado de cansancio, aunque esta situación se tuvo en cuenta y las sesiones tenían una duración limitada. Tercera, el estudio está centrado en población adolescente con una amplia representación de la adolescencia media por lo que sería necesario aumentar la investigación en la infancia y la etapa adulta con el fin de afianzar los cambios que se derivan del propio desarrollo personal y social.

6. Referencias

Abtahi, M., & Kerns, K. (2017). Attachment and emotion regulation in middle childhood: changes in affect and vagal tone during a social stress task. *Attachment & Human Development*, 19(3), 221-242. <https://doi.org/10.1080/14616734.2017.1291696>

- Appleton, A., Loucks, E., Buka, S., & Kubzansky, L. (2014). Divergent associations of antecedent- and response-focused emotion regulation strategies with midlife cardiovascular disease risk. *Annals of Behavioral Medicine, 48*(2), 246-55. [http:// doi.org/10.1007/s12160-014-9600-4](http://doi.org/10.1007/s12160-014-9600-4)
- Armsden, G., & Greenberg, M. (1987). The inventory of parent and peer attachment: individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 16*(5), 427–454. <https://doi.org/10.1007/BF02202939>
- Bacro, F. (2012). Perceived attachment security to father, academic self-concept and school performance in language mastery. *Journal of Child and Family Studies, 21*(6), 992-1002. <http://doi.org/10.1007/s10826-011-9561-1>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Boldt, L., Goffin, K., & Kochanska, G. (2020). The significance of early parent-child attachment for emerging regulation: a longitudinal investigation of processes and mechanisms from toddler age to preadolescence. *Developmental Psychology, 56*(3), 431-443. <http://doi.org/10.1037/dev000086>
- Bornstein, M. (2013). Parenting × gender × culture × time. In W. Wilcox & K. Kovner (eds.), *Gender and parenthood: biological and social scientific perspectives* (pp. 91–119). Columbia University Press.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.

- Cabello, R., Salguero, J., Fernández-Berrocal, P., & Gross, J. (2013). A Spanish adaptation of the Emotion Regulation Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment, 29*(4), 234–240. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000150>
- Cameron, L. & Overall, N. (2018). Suppression and expression as distinct emotion-regulation processes in daily interactions: longitudinal and meta-analyses. *Emotion, 18*(4), 465-480. <https://doi.org/10.1037/emo0000334>
- Caprara, G., Gerbino, M., Paciello, M., Di Giunta, L., & Pastorelli, C. (2010). Counteracting depression and delinquency in late adolescence: the role of regulatory emotional and interpersonal self-efficacy beliefs. *European Psychologist, 15*(1), 34–48. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000004>
- Chen, W., Zhang, D., Liu, J., Pan, Y., & Sang, B. (2019). Parental attachment and depressive symptoms in chinese adolescents: the mediation effect of emotion regulation. *Australian Journal of Psychology, 71*(3), 241-248. <http://doi.org/10.1111/ajpy.12239>
- Coe-Odess, S., Narr, R., & Allen, J. (2019). Emergent emotions in adolescence. En V. LoBue, K. Pérez-Edgar & K. Buss (eds.), *Handbook of emotional development* (pp. 595-625). Springer.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Cooke, J., Kochendorfer, L., Stuart-Parrigon, K., Koehn, A., & Kerns, K. (2019). Parent–child attachment and children’s experience and regulation of emotion: a meta-analytic review. *Emotion, 19*(6), 1103–1126. <https://doi.org/10.1037/emo0000504>

- Dane, A., & Marini, Z. (2014). Overt and relational forms of reactive aggression in adolescents: relations with temperamental reactivity and self-regulation. *Personality and Individual Differences, 60*, 60–66. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.12.021>
- Delgado, L., Penelo, E., Fornieles, A., Brun-Gasca, C., & Ollé, M. (2016). Estructura factorial y consistencia interna de la versión española del inventario de apego a padres y pares para adolescentes (IPPA). *Universitas Psychologica, 15*(1), 15-26. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.efci>
- Denham, S. A. (2019). Emotional competence during childhood and adolescence. In *Handbook of emotional development* (págs. 493-541). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_20
- Duchesne, S., & Larose, S. (2007). Adolescent parental attachment and academic motivation and performance in early adolescence. *Journal of Applied Social Psychology, 37*(7), 1501-1521. <http://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00224.x>
- English, T., & Eldesouky, L. (2020). We're not alone: understanding the social consequences of intrinsic emotion regulation. *Emotion, 20*(1), 43–47. <https://doi.org/10.1037/emo0000661>
- Fernandes, C., Fernandes, M. S., Santos, A. J., Antunes, M., Monteiro, L., Vaughn, B., & Verissimo, M. (2021). Early attachment to mothers and fathers: contributions to preschoolers' emotional regulation. *Frontiers in Psychology, 12*, 2395. <https://doi.org/10.3390/nu13041334>
- Furrer, C., & Marchand, G. (2020). The adolescent peer system and academic engagement. *Educational Psychology, 1-20*. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1706722>
- Gambin, M., Woźniak-Prus, M., Konecka, A., & Sharp, C. (2021). Relations between attachment to mother and father, mentalizing abilities and emotion regulation in adolescents. *European*

Journal of Developmental Psychology, 18(1), 18-37.
<https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1736030>

Grolnick, W., Caruso, A., & Levitt, M. (2019). Parenting and children's self-regulation. En M. Bornstein (ed.), *Handbook of parenting: Vol. 5. The practice of parenting* (3rd ed., pp. 44–65). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429401695-2>

Gross, J., & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>

Gullone, E., & Taffe, J. (2012). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): a psychometric evaluation. *Psychological Assessment*, 24(2), 409. <https://doi.org/10.1037/a0025777>

Gullone, E., Hughes, E., King, N., & Tonge, B. (2010). The normative development of emotion regulation strategy use in children and adolescents: a 2-year follow-up study. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 567-574. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02183.x>

Herd, T., Briant, A., King-Casas, B., & Kim-Spoon, J. (2022). Associations between developmental patterns of negative parenting and emotion regulation development across adolescence. *Emotion*, 22(2), 270–282. <https://doi.org/10.1037/emo0000997>

Holt, L., Mattanah, J., & Long, M. (2018). Change in parental and peer relationship quality during emerging adulthood: implications for academic, social, and emotional functioning. *Journal of Social and Personal Relationships*, 35(5), 743-769.
<https://doi.org/10.1177/0265407517697856>

- Huang, Y., Shi, P., & Chen, X. (2022). The effect of attachment on the process of emotional regulation. *Advances in Psychological Science*, 30(1), 77-84.
<https://doi.org/10.3724/SP.J.1042.2022.00077>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE]. (2015). *Sistema estatal de indicadores de educación 2015* [State System Indicators of Education 2015]. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España.
<http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/indicadores-educativos/Sistema-Estatal.html>
- Ivcevic, Z., & Brackett, M. (2014). Predicting school success: comparing conscientiousness, grit, and emotion regulation ability. *Journal of Research in Personality*, 52, 29-36.
<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.06.005>
- Karreman, A., & Vingerhoets, A. (2012). Attachment and well-being: the mediating role of emotion regulation and resilience. *Personality and Individual Differences*, 53(7), 821–826.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.06.014>
- Kerns, K., Mathews, B., Koehn, A., Williams, C., & Siener-Ciesla, S. (2015). Assessing both safe haven and secure base support in parent–child relationships. *Attachment & Human Development*, 17(4), 337–353. <https://doi.org/10.1080/14616734.2015.1042487>
- Khine, M., & Nielsen, T. (2022). Current status of research on academic self-efficacy in education. En M. Khine & T. Nielsen (eds.), *Academic Self-efficacy in Education* (pp. 3-8). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-981-16-8240-7_1
- Kliewer, W., Sosnowski, D., Wilkins, S., Garr, K., Booth, C., McGuire, K., & Wright, A. (2018). Do parent-adolescent discrepancies predict deviant peer affiliation and subsequent substance use? *Journal of Youth and Adolescence*, 47(12), 2596-2607.
<https://doi.org/10.1007/s10964-018-0879-5>

- Knyazev, G. (2004). Behavioural activation as predictor of substance use: mediating and moderating role of attitudes and social relationships. *Drug and Alcohol Dependence*, 75(3), 309–321. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2004.03.007>
- Kokkinos, C., Algiovanoglou, I., & Voulgaridou, I. (2019). Emotion regulation and relational aggression in adolescents: parental attachment as moderator. *Journal of Child and Family Studies*, 28(11), 3146-3160. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01491-9>
- Laghi, F., Pallini, S., Baumgartner, E., Guarino, A., & Baiocco, R. (2016). Parent and peer attachment relationships and time perspective in adolescence: are they related to satisfaction with life? *Time & Society*, 25(1), 24-39. <https://doi.org/10.1177/0961463X15577282>
- Leerkes, E., & Augustine, M. (2019). Parenting and emotions. En M. Bornstein (ed.), *Handbook of parenting: being and becoming a parent* (pp. 620–653). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429433214-18>
- Leerkes, E., & Bailes, L. (2019). Emotional development within the family context. En V. LoBue, K. Perez-Edgar & K. Buss (eds.), *Handbook of emotional development* (pp. 627–651). Springer.
- Macakova, V., & Wood, C. (2022). What shapes academic self-efficacy? En M. Khine & T. Nielsen (eds.), *Academic self-efficacy in education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-8240-7_6
- Machado, T., & Duarte, M. (2014). Attachment to parents (assessed by IPPA-R) and emotion regulation (REQ-2) in Portuguese adolescents [Conferencia]. En *International Psychological Applications Conference and Trends. Book of Proceedings* (pp. 153-158). World Institute for Advanced Research and Science.

- McDowell, D., & Parke, R. (2009). Parental correlates of children's peer relations: an empirical test of a tripartite model. *Developmental Psychology*, 45(1), 224-235. <https://doi.org/10.1037/a0014305>
- McRae, K., & Gross, J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1-9. <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000703>
- Miljkovitch, R., Mallet, P., Moss, E., Sirparanta, A., Pascuzzo, K., & Zdebik, M. (2021). Adolescents' attachment to parents and peers: links to young adulthood friendship quality. *Journal of Child and Family Studies*, 30, 1441-1452. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01962-y>
- Moed, A., Gershoff, E., Eisenberg, N., Hofer, C., Losoya, S., Spinrad, T., & Liew, J. (2017). Parent-child negative emotion reciprocity and children's school success: an emotion-attention process model. *Social Development*, 26(3), 560-574. <https://doi.org/10.1111/sode.12217>
- Momeñe, J., Jáuregui, P., & Estévez, A. (2017). El papel predictor del abuso psicológico y la regulación emocional en la dependencia emocional. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 25(1), 65-78.
- Morris, A., Criss, M., Silk, J., & Houlberg, B. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(4), 233-238. <https://doi.org/10.1111/cdep.12238>
- Muthén, L., & Muthén, B. (1998-2017). *Mplus User's Guide* (6.^a ed.). Muthén & Muthén.
- Oldfield, J., Stevenson, A., Ortiz, E., & Haley, B. (2018). Promoting or suppressing resilience to mental health outcomes in at risk young people: the role of parental and peer attachment

- and school connectedness. *Journal of Adolescence*, 64(1), 13-22.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.01.002>
- Oram, R., Ryan, J., Rogers, M., & Heath, N. (2017). Emotion regulation and academic perceptions in adolescence. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 22(2), 162–173.
<https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1290896>
- Reeck, C., Ames, D., & Ochsner, K. (2016). The social regulation of emotion: an integrative, cross-disciplinary model. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(1), 47-63.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.09.003>
- Rueth, J., Otterpohl, N., & Wild, E. (2017). Influence of parenting behavior on psychosocial adjustment in early adolescence: mediated by anger regulation and moderated by gender. *Social Development*, 26, 40–58. <https://doi.org/10.1111/sode.12180>
- Sabatier, C., Restrepo, D., Moreno, M., Hoyos, O., & Palacio, J. (2017). Emotion regulation in children and adolescents: concepts, processes and influences. *Psicología desde el Caribe*, 34(1), 101-110. <http://doi.org/10.14482/psdc.34.1.9778>
- Schmitt, N. (2008). The interaction of neuroticism and gender and its impact on self-efficacy and performance. *Human Performance*, 21(1), 49-61.
<http://doi.org/10.1080/08959280701522197>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Beyers, W. (2019). Parenting adolescents. En M. Bornstein (ed.), *Handbook of parenting: children and parenting* (pp. 111–167). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429440847-4>
- Steinberg, L. (2016). *Adolescence* (11th ed.). McGraw-Hill.
- Stifter, C., & Augustine, M. (2019). Emotion regulation. En V. LoBue, K. Pérez-Edgar & K. Buss (eds), *Handbook of emotional development* (pp. 405-430). Springer.

- Tani, F., Pascuzzi, D., & Raffagnino, R. (2018). The relationship between perceived parenting style and emotion regulation abilities in adulthood. *Journal of Adult Development, 25*(1), 1-12. <http://doi.org/10.1007/s10804-017-9269-6>
- Tur-Porcar, A., Jiménez-Martínez, J., & Mestre-Escrivá, V. (2019). Substance use in early and middle adolescence. The role of academic efficacy and parenting. *Psychosocial Intervention, 28*, 139-145. <https://doi.org/10.5093/pi2019a11>
- Ward, M., Clayton, K., Barnes, J., & Theule, J. (2018). The association between peer victimization and attachment security: a meta-analysis. *Canadian Journal of School Psychology, 33*(3), 193-211. <https://doi.org/10.1177/0829573517715737>
- Wright, S., Perrone-McGovern, K., Boo, J., & White, A. (2014). Influential factors in academic and career self-efficacy: attachment, supports, and career barriers. *Journal of Counseling & Development, 92*(1), 36–46. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2014.00128.x>
- Zou, S., Wu, X., & Li, X. (2020). Coparenting behavior, parent–adolescent attachment, and peer attachment: an examination of gender differences. *Journal of Youth and Adolescence, 49*(1), 178-191. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01068-1>

Capítulo 6. Personalidad y regulación emocional en la adolescencia

1. Introducción

1.1. Personalidad

1.2. Regulación emocional

1.3. Personalidad y regulación emocional

2. Objetivos e hipótesis

3. Método

3.1. Participantes

3.2. Instrumentos

3.3. Procedimiento

3.4. Análisis de datos

4. Resultados

4.1. Análisis descriptivos

4.2. Modelo Path Analysis

5. Discusión y conclusiones

6. Referencias

Personalidad y regulación emocional en la adolescencia

Pablo Doménech^a, Ana M. Tur-Porcar^{b*}

^(a) Universidad Internacional de Valencia

^(b) Universitat de València

*Autor de correspondencia: ana.tur@uv.es

Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar la relación entre los cinco grandes rasgos de personalidad y las estrategias de regulación emocional (reevaluación cognitiva y supresión expresiva), y estudiar el rol de los rasgos de personalidad en la regulación emocional de los adolescentes, atendiendo al sexo. La selección de la muestra ha sido no aleatoria por cuotas, atendiendo al conjunto de centros de educación secundaria, de titularidad pública y privado-concertada. Han participado 703 adolescentes de 15 a 18 años ($M = 15.86$; $DT = 0.30$). De ellos el 49.9% son varones y el 50.1% mujeres. Los análisis correlacionales muestran relaciones positivas entre reevaluación cognitiva y los cinco rasgos, y relaciones negativas con la supresión expresiva, destacando especialmente la extraversión, con ligeras variaciones entre chicos y chicas. Los resultados del path análisis indican que la extraversión informa significativamente y negativamente la supresión cognitiva, mientras que la estabilidad emocional informa positivamente la reevaluación cognitiva, en chicos y chicas. Además, en las chicas la extraversión informa la reevaluación cognitiva en positivo. En conclusión, entre adolescentes la extraversión y la estabilidad emocional son básicas para fomentar estrategias emocionales más adaptativas como la reevaluación cognitiva y evitar estrategias emocionales más desadaptativas, como la supresión expresiva.

Palabras clave:

Cinco grandes de personalidad; Regulación emocional; Adolescencia; Reevaluación cognitiva; Supresión expresiva.

Nota. Este capítulo se encuentra actualmente en la última fase de revisión para la su posterior publicación como artículo por parte de la revista *behavioral psychology* / psicología conductual.

Personality and emotion regulation in adolescence

Pablo Doménech^a, Ana M. Tur-Porcar^{b*}

^(a) Universidad Internacional de Valencia

^(b) Universitat de València

*Autor de correspondencia: ana.tur@uv.es

Abstract

The objective of this research is to analyze the relationship between the big five personality traits and emotional regulation strategies (cognitive reappraisal and expressive suppression), and to study the role of personality traits in the emotional regulation of adolescents, taking into account sex. . The selection of the sample has been non-random by quotas, taking into account the set of secondary education centers, publicly owned and private-concerted. 703 adolescents between 15 and 18 years old participated ($M = 15.86$; $SD = 0.30$). Of them, 49.9% are men and 50.1% women. The correlational analyzes show positive relationships between cognitive reappraisal and the five traits, and negative relationships with expressive suppression, especially highlighting extraversion, with slight variations between boys and girls. The results of the path analysis indicate that extraversion significantly and negatively informs cognitive suppression, while emotional stability positively informs cognitive reappraisal, in boys and girls. Furthermore, in girls, extraversion informs positive cognitive reappraisal. In conclusion, among adolescents, extraversion and emotional stability are basic to promote more adaptive emotional strategies such as cognitive reappraisal and avoid more maladaptive emotional strategies, such as expressive suppression.

Keywords:

Big Five personality traits; Emotion regulation; Adolescence; Cognitive reappraisal; Expressive suppression

Note. This chapter is currently in the final phase of review for subsequent publication as an article by the journal behavioral psychology / psicología conductual.

1. Introducción

El estudio de la personalidad ha tendido a realizarse sobre la edad adulta (Chopik y Kitayama, 2018; Schmitt et al., 2017), aunque en los últimos años está surgiendo un foco de investigación centrada en la adolescencia y la adultez emergente (Borghuis et al., 2017). Asimismo, existe un interés creciente por analizar las maneras en que las personas regulan y gestionan las emociones (Cameron y Overall, 2018; Cludius et al., 2020; English et al., 2012).

A la luz de la investigación precedente, se puede decir que las relaciones entre los rasgos de personalidad y las estrategias de regulación emocional se encuentran en plena discusión. Así, se ha comprobado que el sexo, la edad o fenómenos sociales y culturales, pueden influir en los rasgos de personalidad y la regulación emocional (Chopik y Kitayama, 2018; Eldesouky y English, 2019).

Asimismo, se ha comprobado que las estrategias de regulación emocional de reevaluación cognitiva y supresión expresiva siguen construcciones procesuales independientes en las relaciones interpersonales, por ejemplo, entre parejas románticas o entre personas sin vínculo afectivo (Cameron y Overall, 2018). Por ello, se ha considerado analizar de forma independiente las estrategias de reevaluación cognitiva y supresión expresiva, consideradas más adaptativas o más desadaptativas (Cameron y Overall, 2018; Cludius et al., 2020; English y Eldesouky, 2020).

El objetivo de esta investigación se dirige a analizar en población adolescente las relaciones entre los cinco grandes rasgos de la personalidad (extraversión, afabilidad, conciencia, estabilidad emocional y apertura a experiencias) y las estrategias de regulación emocional (supresión expresiva y reevaluación cognitiva), además de observar el rol de los rasgos de personalidad en la regulación emocional en adolescentes españoles, que hasta el momento no ha sido investigado. En esta investigación, tomamos la variable estabilidad emocional, frente a neuroticismo.

1.1. Personalidad

Los rasgos de la personalidad se refieren a procesos psicológicos específicos, que, en combinación con las adaptaciones derivadas de las influencias ambientales, van determinando patrones relativamente permanentes de pensamiento, sentimiento y comportamiento (DeYoung, 2015; Hughes et al., 2020; McCrae y Costa, 2003; McCrae y Sutin, 2018). El carácter permanente de los rasgos pierde fuerza en la adolescencia, etapa en la que las personas se vuelven más inestables (Canals et al., 2005). La adolescencia está conectada con cambios en los patrones de comportamiento y temperamento que están influidos por el ambiente (Kawamoto y Endo, 2019; McCrae y Sutin, 2018).

La teoría de Five-Factor Model (FFM) se presenta mediante un enfoque bidimensional con polos opuestos: extraversión-introversión, afabilidad-antagonismo, neuroticismo-estabilidad emocional, conciencia-negligencia y apertura-cerrazón (Nichols y Pace, 2020). Aunque los cinco rasgos de la personalidad están muy aceptados, se ha comprobado que entre ellos existen amplias relaciones de covarianza (Van der Linden et al., 2016), por lo que pueden organizarse en torno a un factor de personalidad de orden superior y a un factor general de personalidad (Van der Linden et al., 2017).

Diversas investigaciones han concluido que la edad, el sexo o el contexto cultural y social pueden estar relacionados con el desarrollo de los rasgos de personalidad de los individuos. En relación con la edad, en una investigación longitudinal desde la adolescencia hasta los adultos emergentes, Borghuis et al. (2017) observaron cambios en la personalidad al principio de la adolescencia, no obstante, a medida que iban consiguiendo una mayor madurez psicológica había menos variación. La evolución de la personalidad se va configurando en forma de U, en la medida que va produciéndose un cambio madurativo desde la adolescencia temprana a la adolescencia

tardía. Este cambio está relacionado con mecanismos autorregulatorios, como la reevaluación cognitiva positiva de los sucesos amenazantes, y va promoviendo la estabilidad de los rasgos en una etapa posterior (Denissen et al., 2013; Hallion y Ruscio, 2011).

Respecto al sexo, las diferencias entre varones y mujeres se vuelven más extremas en sociedades más avanzadas y de mayor desarrollo económico (Schmitt et al., 2017). Löckenhoff et al. (2014) informaron que las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas en los cinco rasgos de personalidad. Sin embargo, no existen conclusiones claras sobre las diferencias de sexo debido a la gran cantidad de elementos que pueden intervenir de tipo fisiológico o cultural-social, como el reparto de roles de género (Bunnett, 2020).

En relación con la cultura, en un estudio con población estadounidense y japonesa se ha comprobado diferencias significativas en extraversión, neuroticismo, conciencia y amabilidad, y no tanto en apertura (Chopik y Kitayama, 2018). Las diferencias conectadas con la cultura están en la base de las transiciones de los roles sociales y de los valores (Wagner et al., 2015). Incluso se ha llegado a observar que los patrones de cambio tienden a ser más consistentes en los estadounidenses y más aleatorios en los japoneses (Chopik y Kitayama, 2018).

1.2. Regulación emocional

La regulación emocional alude a los procesos que permiten a las personas gestionar sus emociones con la intención de responder de forma adaptada a las demandas del ambiente y manejar las emociones en las interacciones sociales (Gross y John, 2003; Tamir et al., 2020; Zimmermann y Iwanski, 2014). Por tanto, implica el manejo de las emociones positivas y negativas, bien sea aumentándolas o disminuyéndolas (McRae y Gross, 2020).

La teoría del modelo de procesos (Gross, 2015a) divide las estrategias de expresión y regulación emocional en dos dimensiones. Una, de carácter más expresivo como la reevaluación

cognitiva, alude a estrategias que se activan antes de que se produzca la experiencia emocional y es de naturaleza más cognitiva (son las estrategias centradas en el antecedente). Otra, de carácter más represivo como la supresión expresiva, alude a estrategias que son implementadas una vez está activado el proceso emocional y son de perfil más inhibitorio (estrategias centradas en la respuesta) (Gross, 2015a; McRae y Gross, 2020). Este modelo permite comprender los costes emocionales, sociales, cognitivos y fisiológicos que pueden estar asociados a las estrategias de supresión expresiva, así como los beneficios que aportan las estrategias de reevaluación cognitiva (Gross y Cassidy, 2019).

Se ha comprobado que ambos tipos de estrategias siguen procesos diferentes en el manejo emocional, que opera en las relaciones interpersonales y son independientes de los objetivos sociales de acercamiento o evitación (Cameron y Overall, 2018). El uso de unas u otras estrategias va variando a través del ciclo vital. Las estrategias centradas en la respuesta son más comunes en la etapa infantil, mientras que las estrategias centradas en el antecedente, de carácter más expresivo, suelen ir aumentando con la maduración. Con la edad las personas van aprendiendo a manejar las emociones para conseguir los objetivos deseados (Haga et al., 2009; Stifter y Augustine, 2019). Una regulación emocional exitosa es un elemento clave en la transición de la infancia a la etapa adulta (Perry et al., 2020).

Asimismo, se ha comprobado que el uso de reevaluación cognitiva aporta beneficios intrapersonales e interpersonales y tiene resultados más adaptativos, como menores síntomas de psicopatología primaria y secundaria, como manifestar comportamientos manipuladores, mentira patológica, comportamiento antisocial, un estilo de vida inestable, impulsividad o criminalidad (Cludius, et al., 2020; Garrosa et al., 2014; Walker et al., 2022) o mantener mejores relaciones sociales (English et al., 2012). Por el contrario, la supresión expresiva confiere fuertes costes

intrapersonales y se ha relacionado con un menor bienestar y con mayores dificultades para establecer relaciones sociales (Cameron y Overall, 2018; English y Eldesouky, 2020), así como con un comportamiento psicopatológico (Walker et al., 2022). En general, a largo plazo, la supresión expresiva tiende a ser desadaptativa, aunque puede resultar más adaptativa en algunas situaciones estresantes o traumáticas (Harrington et al., 2020; Westphal, et al., 2010).

Respecto a las diferencias de sexo, la investigación no ha arrojado resultados concluyentes. En reevaluación cognitiva unas investigaciones no han encontrado diferencias significativas (Balzarotti et al., 2010; Gross y John, 2003; Haga et al., 2009); mientras que otras investigaciones han encontrado pequeñas diferencias significativas entre varones y mujeres, con puntuaciones más bajas en los varones (Gullone et al., 2010; Kokkinos et al., 2019). En supresión expresiva, la investigación ha obtenido índices más elevados en los chicos (Gross y John, 2003; Gullone et al., 2010; Haga et al., 2009). Las diferencias de sexo en la adolescencia pueden deberse a que las niñas maduran antes que los niños (Gullone et al., 2010). No obstante, parece que los chicos adolescentes tienden a emplear estrategias emocionales más adaptativas, pero también más desadaptativas (Sabatier et al., 2017). Por tanto, no está claro el papel diferenciador del sexo en las variables de regulación emocional en población adolescente, por lo que conviene continuar analizándolo (Kokkinos et al., 2019).

1.3. Personalidad y regulación emocional

Los rasgos de personalidad pueden intervenir en la manera de regular las emociones propias y ajenas para conseguir las metas propuestas (Hughes et al., 2020). Así, se ha comprobado que los rasgos de personalidad pueden predecir las razones que llevan a las personas a regular sus propias emociones (Eldesouky y English, 2019). Por ejemplo, las metas prosociales están más relacionadas con afabilidad mientras que las metas de gestión de impresiones se relacionan más

con neuroticismo frente a estabilidad emocional. En este sentido, la reevaluación cognitiva viene informada por extraversión y conciencia en población iraní en positivo (7% varianza) y por extraversión, amabilidad y conciencia en población indonesia (25,8% de la varianza). Entre iraníes las estrategias de supresión están informadas por extraversión y conciencia (8% de la varianza) y entre indonesios dichas estrategias de supresión están informadas por amabilidad, extraversión en negativo y neuroticismo en positivo (24,9 % de la varianza) (Sadr, 2016; Purnamaningsih, 2017). También es más probable que las personas introvertidas oculten la expresión emocional (Eldesouky y English, 2019).

En un reciente estudio metaanalítico, Barańczuk (2019) comprobó que las puntuaciones altas en extraversión, apertura, amabilidad y conciencia, junto a puntuaciones bajas en neuroticismo se asociaron positivamente con reevaluación cognitiva y negativamente con estrategias de supresión expresiva.

Con todo, las relaciones entre los rasgos de la personalidad y las estrategias de regulación emocional han dado resultados poco consistentes, mostrando diferencias entre países y culturas. En primer lugar, parece que la reevaluación cognitiva se relaciona positivamente con extraversión, afabilidad, conciencia y apertura a experiencias y negativamente con neuroticismo. Esto se ha comprobado en población estadounidense, europea y australiana (Balzarotti et al., 2010; Barańczuk, 2019; Gračanin et al., 2020; Gresham y Gullone, 2012; Gross y John, 2003), así como en población indonesia y china (Purnamaningsih, 2017; Shi et al., 2018). Otras investigaciones han encontrado estas mismas relaciones solamente con algunos rasgos de personalidad, como la extraversión o la estabilidad emocional-neuroticismo, en población australiana y estadounidense (Haga et al., 2009), china (Wang et al., 2009), polaca (Kobylińska et al., 2020), iraní (Sadr, 2016) y española (Cabello et al., 2013). Sin embargo, algunos estudios no han encontrado relaciones

entre la reevaluación cognitiva y algunos rasgos de personalidad, como neuroticismo y apertura a experiencias, en población iraní (Sadr, 2016), conciencia, en población española (Cabello et al., 2013) y en población alemana (Schindler y Querengässer, 2019).

En segundo lugar, respecto a las relaciones entre supresión expresiva y rasgos de la personalidad, la supresión expresiva se relaciona positivamente con en neuroticismo y negativamente con extraversión, apertura a experiencias, amabilidad y conciencia. Los resultados del estudio metaanalítico de Barańczuk (2019) son semejantes a los obtenidos en población china (Shi et al., 2018; Wang et al., 2009) o polaca (Kobylińska et al., 2020). No obstante, otras investigaciones no han obtenido relaciones significativas entre supresión expresiva y algunos rasgos de la personalidad, como afabilidad en población iraní (Sadr, 2016), apertura a experiencias en población australiana (Gresham y Gullone, 2012), conciencia en población española (Cabello et al., 2013), o con afabilidad, conciencia, neuroticismo y apertura en muestras croatas y alemanas (Gračanin et al., 2020; Schindler y Querengässer, 2019) e indonesias (Purnamaningsih, 2017).

La relación entre supresión expresiva y neuroticismo es la de mayor divergencia. Por un lado, se han comprobado relaciones negativas entre ambas variables (Cabello et al., 2013; Ioannidis y Siegling, 2015). Por otro, se han hallado relaciones positivas entre neuroticismo y supresión expresiva (Barańczuk, 2019; Gresham y Gullone, 2012; Sadr, 2016; Shi et al., 2018). Sin embargo, en el estudio metaanalítico de Barańczuk (2019) la relación dejó de ser significativa al dividir la supresión expresiva en dos dimensiones (supresión de los pensamientos y emociones y supresión de expresión emocional). Esta falta de relación entre neuroticismo y supresión expresiva también ha sido destacada por Gross y John (2003) y por Haga et al. (2009) en población de Estados Unidos, Australia y Noruega. Una posible explicación a estos resultados poco consistentes puede deberse a fenómenos culturales, que pueden determinar el valor instrumental

de las emociones y la forma de expresarlas según culturas más colectivistas (como las orientales) o más individualistas, como las europeas o norteamericanas (Ma et al., 2018; Matsumoto, 2006).

Por último, parece que hay unanimidad en las relaciones negativas entre supresión expresiva y extraversión independientemente del país de procedencia de la muestra (Balzarotti et al., 2010; Barańczuk, 2019; Cabello et al., 2013; Gračanin et al., 2020; Ioannidis y Siegling, 2015; Kobylińska et al., 2020; Purnamaningsih, 2017; Sadr, 2016; Schindler y Querengässer, 2019; Shi et al., 2018 y Wang et al., 2009).

A la luz de los resultados precedentes, esta investigación tiene el propósito de analizar las relaciones entre los rasgos de personalidad y la regulación emocional, a través de sus dos dimensiones (reevaluación cognitiva y la supresión expresiva) en población adolescente española, así como observar el papel del sexo en esta relación. Con el soporte de procedimientos estadísticos de path análisis se aportará una visión descriptiva y explicativa de las posibles relaciones entre ellas (Ato et al., 2013).

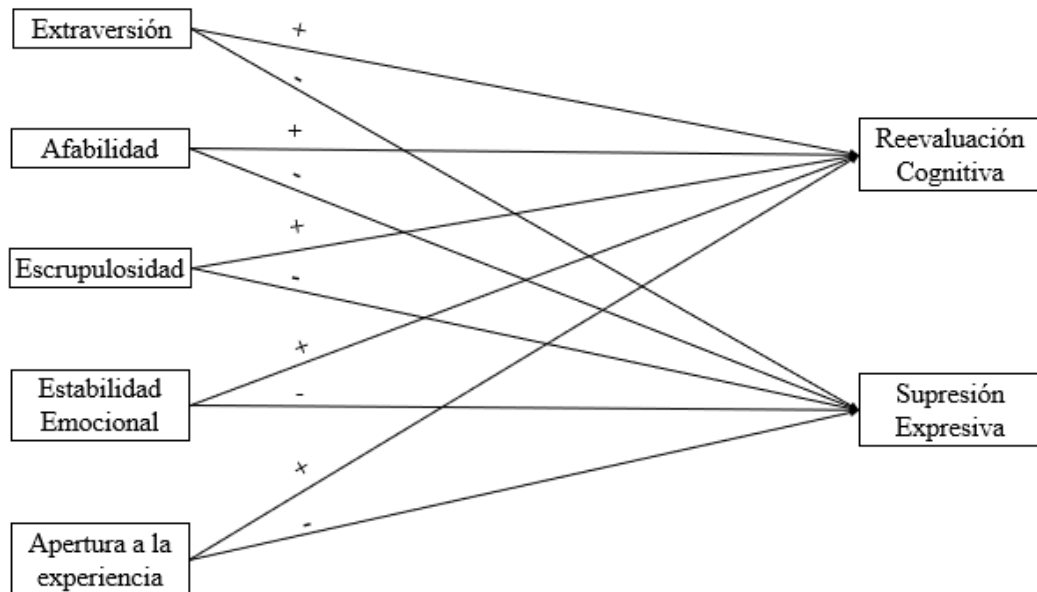
2. Objetivos e hipótesis

Esta investigación tiene dos objetivos: i) estudiar las relaciones entre los rasgos de personalidad (extraversión, afabilidad, conciencia, estabilidad emocional y apertura a experiencias) y las estrategias de regulación emocional (supresión expresiva y reevaluación cognitiva); ii) analizar el rol de los rasgos de personalidad en la regulación emocional de los adolescentes, teniendo en cuenta el sexo. En esta investigación ha intervenido la estabilidad emocional en lugar de neuroticismo, apoyados por el enfoque bipolar de los distintos rasgos de la personalidad (Nichols y Pace, 2020).

Se presenta de forma gráfica el modelo teórico que se espera comprobar (Figura. 3)

Figura 3

Modelo teórico hipotetizado



Apoyados por la investigación precedente, se formulan dos hipótesis:

Hipótesis 3. Los rasgos de la personalidad de extraversión, afabilidad, conciencia, estabilidad emocional y apertura a experiencias se relacionarán negativamente con supresión expresiva y positivamente con reevaluación cognitiva.

Hipótesis 4. Los rasgos de la personalidad, en especial la extraversión y estabilidad emocional predecirán la reevaluación cognitiva en positivo y la supresión expresiva en negativo. En la línea de la investigación precedente llevada a cabo en distintos países, esperamos extrapolar y observar en población adolescente española los resultados obtenidos con adultos emergentes y adultos. (A pesar de incidir en la extraversión y la estabilidad emocional, en esta investigación se tendrán en cuenta los cinco rasgos de la personalidad como variables independientes para observar las posibles conexiones de todos ellos con las estrategias emocionales).

3. Método

3.1. Participantes

Han participado 703 adolescentes; 351 varones (49.9%) y 352 mujeres (50.1%), entre 15 y 18 años ($M=15.86$, $DT=0.30$). La distribución de la muestra por edades es la siguiente: 15 años (35.7%), 16 años (46.2%), 17 años (13.9%) y 18 años (4.1%). Estudian en 8 centros educativos de la provincia de Valencia (España). El 49.5% estudia en centros de gestión pública y el 50.5% en centros de gestión privada-concertada.

Respecto a la estructura familiar, un 78.7% pertenecen a familias biparentales, un 17.8% a familias monoparentales y un 3.5% a familias donde uno de los dos progenitores está ausente por otros motivos. Respecto a la procedencia de las familias, un 92.7% son españolas; el 1.4% procede del resto de Europa, el 5.1% de América latina, el 0.3% de África subsahariana y un 0.4% del sudeste asiático.

El nivel de estudios de los padres y las madres es: estudios primarios incompletos (padres 2%, madres 0.6%); estudios primarios completos (padres 28.2%, madres 23.6%); estudios de bachillerato o formación profesional especializada (padres 43.7%; madres 41.7%); estudios universitarios (padres 25.3%, madres 33.7%). No consta este dato en el 1.3% de los progenitores.

3.2. Instrumentos

Emotion Regulation Questionnaire ERQ (Gross y John, 2003; adaptación española Cabello et al., 2013). Evalúa el uso de las dos estrategias de regulación emocional: la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva. Consta de 10 ítems presentados en una escala tipo Likert 1-7 (1 = totalmente en desacuerdo y 7 = totalmente de acuerdo). La reevaluación cognitiva ha obtenido un Alfa de Cronbach $\alpha = .80$ y la supresión expresiva de $\alpha = .74$, similar a las obtenidas en población

española $\alpha = .79$ para la reevaluación cognitiva y $\alpha = .75$ para la supresión expresiva (Cabello et al., 2013) Ejemplo de ítem: “Cuando quiero sentir una emoción más positiva, puedo cambiar la forma de pensar sobre la situación” o “Guardo mis emociones para mí mismo/a”.

Ten-Item Personality Inventory TIPI. Se trata de un instrumento de medida breve sobre personalidad (Gosling et al., 2003; adaptación española Romero et al., 2012). Evalúa los rasgos de personalidad de: extraversión, afabilidad, conciencia, estabilidad emocional y apertura a experiencias. Consta de 10 ítems presentados en una escala 1-7 (1 = totalmente en desacuerdo y 7 = de acuerdo). El cuestionario ha tenido resultados equiparables a otros cuestionarios de personalidad más extensos (Gosling et al., 2003; Myszowski et al., 2019). Está conceptualizado según la Behavior Domain Theory en términos de dominios de comportamiento, estimando los constructos mediante inferencia basada en la generalización en la población (Myszowski et al., 2019). En la actualidad, los cuestionarios de personalidad cortos, que siguen el modelo FFM, han demostrado criterios psicométricos adecuados y tienden a emplearse por razones de economía del esfuerzo (Robles-Haydar et al., 2022).

3.3. Procedimiento

Esta investigación es de carácter transversal. Para la selección de la muestra se ha tenido en cuenta la catalogación de centros de educación secundaria y el tipo de titularidad pública y privado-concertada de la provincia de Valencia (España), con el fin de contar con población escolarizada en las dos modalidades de centros. El proyecto tuvo los permisos de los centros educativos y de las familias. Se siguieron las normas éticas de Helsinki para este tipo de investigaciones. Las familias y los propios estudiantes dieron su consentimiento. La participación fue voluntaria, anónima y de carácter confidencial. En cualquier momento del proceso los estudiantes podían retirarse si lo consideraban oportuno. Ningún estudiante abandonó. La

evaluación se realizó de forma colectiva en las mismas aulas. Dos profesionales expertos y un profesor del centro permanecieron en el aula durante el proceso de evaluación para aclarar dudas y evitar datos faltantes. Las sesiones duraron 45 minutos aproximadamente. No ha habido datos faltantes.

3.4. Análisis de datos

Primero se exploraron los estadísticos descriptivos y las correlaciones de Pearson entre las variables. Segundo, se estimó un modelo de path analysis mediante técnicas confirmatorias (Ato et al., 2013). En el modelo teórico diseñado, los cinco rasgos de la personalidad (extraversión, afabilidad, conciencia, estabilidad emocional y apertura a experiencias) han actuado como variables explicativas (antecedentes), a fin de observar el efecto en las variables a explicar de reevaluación cognitiva y supresión expresiva. Los análisis estadísticos se han realizado con SPSS 24.0 y Mplus 8 (Muthén y Muthén, 1998-2017).

4. Resultados

4.1. Análisis descriptivos

La población analizada obtiene, en su conjunto, valores medios (medias aritméticas) ligeramente superiores a los índices medios que se pueden obtener en los cuestionarios (Tabla 28). Apertura y afabilidad obtienen medias aritméticas más elevadas tanto en varones como en mujeres.

En cuanto a los análisis correlacionales (Tabla 29) la reevaluación cognitiva entre los varones adolescentes arroja relaciones significativas de forma positiva y significativa con los cinco rasgos de personalidad (extraversión, afabilidad conciencia, estabilidad emocional y apertura). Sin embargo, entre las chicas adolescentes las relaciones solo son significativas con extraversión ($r = .184$; $p < .01$), estabilidad emocional ($r = .231$; $p < .01$) y apertura ($r = .157$; $p < .01$).

Tabla 28

Análisis descriptivos de las variables

	Media		Dev estándar		Asimetría		Curtosis		Mínimo	Máximo
	V	M	V	M	V	M	V	M		
	Extraversión	4.88	4.90	1.28	1.27	-.126	-.132	-.954		
Afabilidad	4.98	5.04	.84	.89	.011	-.066	-.850	-.919	3.50	6.50
Conciencia	4.81	4.98	1.08	1.14	.113	.017	-.867	-.920	3.00	7.00
Estabilidad emocional	4.46	4.13	1.17	1.21	-.224	.008	-.637	-.773	2.00	6.50
Apertura	5.37	5.47	1.07	1.04	-.090	-.222	-1.05	-.853	3.50	7.00
Reevaluación cognitiva	4.60	4.20	.98	.94	-.130	.026	-.438	-.548	2.50	6.33
Supresión expresiva	3.87	3.58	1.28	1.23	-.047	.063	-.990	-.927	1.50	6.00

Nota: V= varones; M= mujeres

Tabla 29

Índices correlacionales entre las variables para varones y mujeres adolescentes

	1	2	3	4	5	6	7
1. Extraversión	1	.000	.144**	-.141**	.320**	.110*	-.268**
2. Afabilidad	-.038	1	.109*	.410**	.045	.136*	-.051
3. Conciencia	.081	.191**	1	.110*	.132*	.131*	-.026
4. Estabilidad emocional	-.120*	.470**	.160**	1	.046	.212**	.078
5. Apertura	.361**	.030	.035	-.005	1	.148**	-.080
6. Reevaluación cognitiva	.184**	.050	.068	.231**	.157**	1	.048
7. Supresión expresiva	-.332**	-.017	-.020	.109*	-.156**	.047	1

Nota: ** p < .01, * p < .05; Abajo izquierda = población de mujeres; arriba derecha = población de varones.

Respecto a la supresión expresiva, en los varones solo aparecen relaciones significativas y negativas con extraversión ($r = -.268$; $p < .01$). Mientras que en las mujeres aparecen relaciones

significativas y negativas con extraversión ($r = -.332$; $p < .01$) y con apertura ($r = -.156$; $p < .01$) y relaciones positivas muy bajas con estabilidad emocional ($r = .109$; $p < .05$) (Tabla 29). Las relaciones se consideran bajas (en torno a .10), típicas (en torno a .20) y relativamente grandes (en torno a .30) (Gignac, y Szodorai, 2016).

4.2. Modelo Path Analysis

Se ha especificado y estimado un modelo Path Analysis (PA) en el que las cinco dimensiones de personalidad (extraversión, afabilidad, conciencia, estabilidad emocional y apertura) puedan prever un efecto en reevaluación cognitiva y en supresión expresiva. El modelo se ha generado para chicas y para chicos con el fin de determinar si existe algún tipo de diferencia en los efectos directos de las variables de personalidad sobre las variables dependientes de reevaluación cognitiva y supresión expresiva. Este modelo fue estimado con las puntuaciones directas de los ítems del cuestionario TIPI porque cada dimensión está formada por dos ítems. Dado que en este caso todas las variables eran cuantitativas, se ha optado por un estimador robusto para variables cuantitativas Maximum Likelihood Robust (MLR). Se trata de un análisis path con cinco variables antecedentes (explicativas) y dos consecuentes (a explicar). El modelo resultante obtuvo un ajuste satisfactorio ($\chi^2(2) = 4.413$, $p < .05$, CFI=.978, RMSEA= .060 [90% IC .000-.137], SRMR= .020).

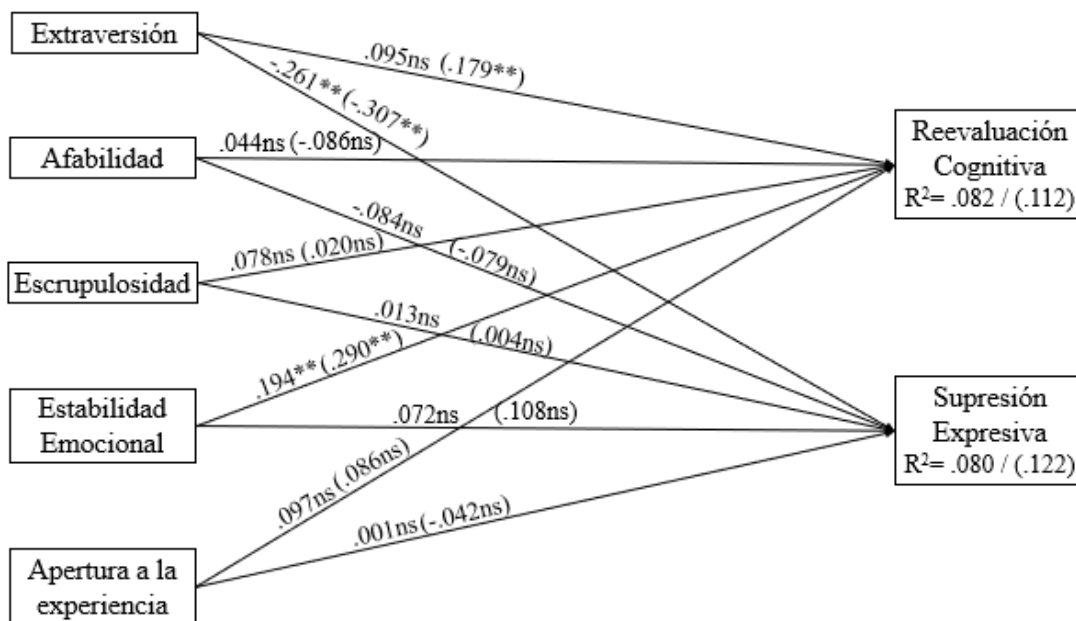
La figura 4 muestra los resultados del modelo teórico con indicación de los efectos significativos y no significativos para los chicos y las chicas, además de los efectos estandarizados en el modelo para ambas submuestras. Los índices de las chicas aparecen entre paréntesis.

Como puede observarse aparecen patrones de relación bastante semejantes con un aligera variación entre chicos y chicas adolescentes. Desde la extraversión y estabilidad emocional se producen los senderos que mantienen las relaciones significativas. La extraversión se relaciona en

negativo con supresión ($\beta = -.261^{**}$ y $\beta = -.307^{**}$, para chicos y chicas, respectivamente). La estabilidad emocional se relaciona en positivo con reevaluación cognitiva ($\beta = .194^{**}$ y $\beta = .290^{**}$, para chicos y chicas, respectivamente). Además, solo entre las chicas aparecen conexiones significativas en el sendero que va desde la extraversión hacia la reevaluación cognitiva en positivo ($\beta = .179^{**}$). Por último, la varianza explicada en el colectivo de los chicos es del 8.2% para reevaluación cognitiva y del 8% para supresión expresiva. Mientras que para el colectivo de chicas la varianza explicada es del 11.2% para reevaluación cognitiva y del 12.2% para supresión expresiva.

Figura 4

Modelo personalidad y regulación emocional para chicos y chicas



Nota: ns = no significativo; ^{**}p < .01; Entre paréntesis = mujeres adolescentes

Los resultados indican un efecto negativo de la extraversión en la supresión expresiva (en chicos y chicas), además del efecto positivo de la estabilidad emocional en la reevaluación cognitiva en chicos y chicas. Por último, también se aprecia el efecto positivo de la extraversión

en la reevaluación cognitiva en el colectivo de las chicas. Por tanto, en las chicas adolescentes la extraversión y la estabilidad emocional estimulan la reevaluación cognitiva. Los rasgos de la personalidad de afabilidad, conciencia y apertura a la experiencia no han resultado ser significativos respecto a las dos dimensiones de la regulación emocional.

5. Discusión y conclusiones

La presente investigación ha tenido por objetivo analizar las relaciones entre los cinco grandes rasgos de personalidad (extraversión, afabilidad, conciencia, estabilidad emocional y apertura a experiencias) y las estrategias de regulación emocional (supresión expresiva y reevaluación cognitiva), además de analizar el rol de dichos rasgos en las estrategias de regulación emocional de los adolescentes, para varones y para mujeres.

A la vista de los resultados se puede señalar: primero, en un examen inicial la reevaluación cognitiva está relacionada con mayor fuerza con estabilidad emocional y apertura a experiencias, además de extraversión, en ambos colectivos. Parece que los adolescentes más estables emocionalmente, por tanto, con menor neuroticismo, y con una mente abierta a nuevas experiencias estarán más preparados para afrontar las situaciones haciendo uso de estrategias regulatorias más adaptativas, que faciliten la expresión emocional y les ayuden a conseguir las metas propuestas (Barańczuk, 2019). Esta situación se produce en chicos y en chicas. Con todo, en este caso con población adolescente, no están tan claras las conexiones con afabilidad y conciencia cuyas relaciones son muy bajas y solo en el colectivo de los chicos. Una situación semejante se obtuvo en población alemana (Schindler y Querengässer, 2019) y china (Shi et al., 2018). Con todo, en general nuestros resultados están en la línea de la investigación precedente (Balzarotti et al., 2010; Gresham y Gullone, 2012; Gross y John, 2003; Haga et al., 2009 y Purnamaningsih, 2017).

Respecto a supresión expresiva los adolescentes extravertidos parece que están más capacitados para frenar estrategias de supresión emocional, que tienden a inhibir. Estas estrategias están centradas en la respuesta y suelen tener consecuencias sociales más desadaptativas (Gross y Cassidy, 2019). Los adolescentes más extravertidos están más preparados para evitar estrategias emocionales inhibitorias, dirigidas a ocultar las emociones, lo cual puede incidir negativamente en el bienestar personal (Cameron, y Overall, 2018; Cludius et al., 2020; English y Eldesouky, 2020). En síntesis, la primera hipótesis se confirma sólo de forma parcial.

En la investigación precedente aparecen ciertas discrepancias en las relaciones entre supresión expresiva y los rasgos de la personalidad. Por ejemplo, en afabilidad nuestros resultados corroboraron algunas investigaciones anteriores (Gračanin et al., 2020; Purnamaningsih, 2017; Sadr, 2016; Schindler y Querengässer, 2019). Aunque otras investigaciones han obtenido relaciones negativas entre afabilidad y supresión expresiva (Balzarotti et al., 2010; Barańczuk, 2019; Cabello et al., 2013; Ioannidis y Siegling, 2015; Kobylńska et al., 2020; Purnamaningsih, 2017; Shi et al., 2018). En conciencia se produce una situación semejante, algunas investigaciones no han obtenido relaciones significativas entre ambas, como en nuestra investigación (Cabello et al., 2013; Gračanin et al., 2020; Ioannidis y Siegling, 2015; Schindler y Querengässer, 2019), mientras que otras han obtenido correlaciones negativas (Barańczuk, 2019; Gresham y Gullone, 2012; Gross y John, 2003; Purnamaningsih, 2017; Shi et al., 2018). En estabilidad emocional-neuroticismo nuestros hallazgos se alejan, en cierta medida, de alguna investigación precedente (Barańczuk, 2019; Gresham y Gullone, 2012; Sadr, 2016 y Shi et al., 2018), quienes encontraron una relación positiva entre el neuroticismo y la supresión expresiva. Sin embargo, otros autores como Balzarotti et al. (2010), en una muestra italiana, están en la línea de los resultados de nuestra investigación al relacionar negativamente el neuroticismo con la supresión expresiva. El rasgo de

apertura se relaciona negativamente con la supresión expresiva en la muestra femenina, siguiendo la investigación de Balzarotti et al. (2010), Barańczuk (2019), Gross y John (2003); Sadr (2016) y Shi et al. (2018). En cambio, la muestra masculina no correlacionó, lo que apoya los resultados de otras investigaciones precedentes (Gračanin et al., 2020; Gresham y Gullone, 2012; Ioannidis y Siegling, 2015; Purnamaningsih, 2017 y Schindler y Querengässer, 2019).

Estos resultados pueden parecer contradictorios. Una posible explicación a este fenómeno puede ser el aspecto cultural e instrumental (Ma et al., 2018; Matsumoto, 2006 y Eldesouky y English, 2019). Los estudios discrepantes Gresham y Gullone (2012); Sadr (2016) y Shi et al. (2018), se realizaron con una muestra poblacional de Australia, Irán, China respectivamente. En cambio, estudios que comparten nuestros hallazgos obtuvieron su muestra poblacional de países más cercanos, a nivel cultural-social, como Balzarotti et al. (2010) en Italia, Cabello et al. (2013) en España, Gračanin et al. (2020) en Croacia, Haga et al. (2009) en Noruega, y Schindler y Querengässer (2019) en Alemania. Como se ha observado en algunos contextos concretos la supresión expresiva puede resultar adaptativa a corto plazo (Harrington et al., 2020).

Segundo, parece que en la adolescencia también se produce una falta de conexión entre la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva, como comprobaron Cameron y Overall (2018) en población adulta y adultos emergentes con diferentes tipos de relaciones entre ellos y población neozelandesa, asiática y europea. Estos resultados apoyan, en cierta medida, la idea de que ambas dimensiones de la regulación emocional son procesos distintos y operan de forma diferente dentro de las interacciones sociales.

Tercero, el modelo de análisis de senderos ha mostrado que los rasgos de personalidad y las dimensiones de regulación emocional establecen conexiones más robustas a través de la extraversión y la estabilidad emocional con alguna pequeña diferencia entre chicos y chicas

adolescentes (hipótesis 2). Los índices de varianza explicada en todos los casos son semejantes a la investigación precedente, aunque las otras investigaciones se realizaron por medio de un análisis de regresión, que puede arrastrar mayor error predictivo (Purnamaningsih, 2017; Sadr, 2016).

Entre los adolescentes, las chicas que tienen disposición a la extraversión tienden a emplear recursos de aproximación hacia los demás para compartir vivencias y sentimientos. Con ello, pueden incrementar las estrategias de reevaluación cognitiva para manejar los recursos emocionales en un contexto más adaptativo y facilitar el acercamiento en las relaciones interpersonales (English et al., 2012). Además, entre chicos y chicas adolescentes la extraversión puede frenar estrategias de carácter más represivo e inhibitorio, que suelen ser más desadaptativas. La supresión expresiva alude a los esfuerzos por ocultar las emociones, lo cual puede contribuir a incrementar los problemas emocionales y puede influir en el bienestar físico y emocional de quien la ejercita (Cameron y Overall, 2018), aunque en situaciones traumáticas puede resultar más adaptativa (Gross, 2015a; McRae y Gross, 2020). En general, reprimir las emociones puede tener consecuencias negativas para las personas, como son estados de ánimo más depresivos, menor autoestima, menor satisfacción con la vida y, en definitiva, experimentar costos interpersonales (Cameron y Overall, 2018).

Por el contrario, las estrategias cognitivas activadas antes de producirse la experiencia emocional, centradas en los antecedentes, permiten manejar la situación emocional con mayor soltura y emplear los recursos para comunicar el estado emocional. Estas estrategias, por tanto, descargan la energía emocional con eficacia y alivian a quien las ejercita (Gross y Cassidy, 2019). En el periodo que va desde la adolescencia a la etapa adulta se producen cambios en los patrones de comportamiento conectados con los rasgos de la personalidad, que van a relacionarse con el ambiente (Kawamoto y Endo, 2019; McCrae y Sutin, 2018). Además, los adolescentes buscan un

grupo de referencia en el que se fomenten unas relaciones interpersonales fluidas, que les den seguridad. Desde este punto de vista, potenciar el incremento de la extraversión y la estabilidad emocional a través de programas específicos puede estimular el uso de estrategias más adaptativas para mantener unas relaciones interpersonales eficaces y puede ayudar a evolucionar de forma más equilibrada, reduciendo el distanciamiento de los otros (Cameron y Overall, 2018) en una etapa en la que la relación con los iguales tiene una especial importancia. La estabilidad emocional y la extraversión van a ser primordiales en el uso de estrategias dirigidas a la reevaluación de los estados emocionales y a los esfuerzos por compartir las emociones con los demás y fomentar el bienestar personal (Gross y John, 2003). Por ello, estos resultados pueden ser interesantes de cara a establecer programas que fomenten la comunicación de los estados emocionales de forma equilibrada, sincera y asertiva.

En la adolescencia los programas de intervención pueden mejorar las estrategias regulatorias de carácter más adaptativo (Denissen, et al., 2013), siendo que es una etapa de maduración y cambios en la personalidad. Llegar a ser más capaces exteriorizar las emociones puede ser positivo a nivel intrapersonal e interpersonal (Cameron y Overall, 2018). Por todo ello, es interesante conocer las repercusiones que los rasgos de la personalidad pueden tener en el proceso de regulación emocional (Eldesouky y English, 2019). Este proceso de regulación emocional es de crucial importancia para la transición de la etapa infantil a la adulta, por tanto, en la adolescencia (Perry et al., 2020). Hasta donde sabemos, no se ha realizado un modelo que aglutine todos los rasgos de personalidad en la etapa adolescente.

En conclusión, podemos afirmar que los resultados ayudan a clarificar la investigación que relaciona la personalidad con la regulación emocional. Se aportan nuevas evidencias sobre aspectos poco explorados que relacionen los rasgos de la personalidad con estrategias de regulación

emocional. Nuestro estudio permite establecer un análisis diferenciando mediante el sexo, lo que permite conocer cierta relación explicativa entre los rasgos de la personalidad y las estrategias de regulación emocional en chicos y chicas adolescentes, una etapa del ciclo vital poco explorada hasta el momento.

Este estudio ha tenido algunas limitaciones. Primera, se trata de un estudio trasversal que dificulta establecer relaciones causales, aunque el procedimiento estadístico mediante análisis de senderos acerca los resultados a explicar los efectos de las variables antecedentes (rasgos de la personalidad) en las variables consecuentes (reevaluación cognitiva y supresión expresiva) (Ato et al., 2013). Con todo, análisis longitudinales darían una mayor consistencia a estos resultados. Segunda, las variables analizadas forman parte de un estudio más amplio y ha podido producirse un posible sesgo derivado de cansancio, aunque esta situación se tuvo en cuenta y las sesiones tenían una duración limitada. Tercera, el estudio está centrado en la adolescencia media (15 a 18 años) y de mayoría española. Sería interesante extender esta investigación a distintas culturas a fin de comparar las posibles diferencias que puedan conectarse con el entorno cultural. En esta investigación no se ha podido llevar a cabo por el alto porcentaje de población española (casi el 93%). También conviene extender la investigación a la etapa de transición de la niñez a la adolescencia y abarcar toda la etapa adolescente para observar los posibles cambios que puedan producirse, tanto en los rasgos de la personalidad (Borghuis et al., 2017; Kawamoto y Endo, 2019) como en las estrategias de regulación emocional (Stifter y Augustine, 2019). Otra limitación puede estar relacionada con el cuestionario de personalidad utilizado. A pesar de ello, se ha empleado este cuestionario por razones de economía del esfuerzo y porque ha demostrado ampliamente su validez interna y fiabilidad, obteniendo resultados psicométricos equiparables a otros cuestionarios más extensos (Gosling et al., 2003; Myszkowski et al., 2019).

6. Referencias

- Ato, M., López-García, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Balzarotti, S., John, O., & Gross, J. (2010). An Italian Adaptation of the Emotion Regulation Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(1), 61-67. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000009>
- Barańczuk, U. (2019). The five factor model of personality and emotion regulation: a meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 139, 217-227. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.11.025>
- Borghuis, J., Denissen, J., Oberski, D., Sijtsma, K., Meeus, W., Branje, S., Koot, H., & Bleidorn, W. (2017). Big Five personality stability, change, and codevelopment across adolescence and early adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(4), 641-657. <https://doi.org/10.1037/pspp0000138>
- Bunnett, E. (2020). Gender differences in perceived traits of men and women. En B. Carducci, C. Nave, A. Di Fabio, D. Saklofske & C. Stough (eds.), *The wiley encyclopedia of personality and individual differences: personality processes and individual differences* (pp. 179-184). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119547174.ch207>
- Cabello, R., Salguero, J., Fernández-Berrocal, P., & Gross, J. (2013). A Spanish adaptation of the Emotion Regulation Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 29(4), 234–240. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000150>

- Cameron, L., & Overall, N. (2018). Suppression and expression as distinct emotion-regulation processes in daily interactions: longitudinal and meta-analyses. *Emotion, 18*(4), 465-480. <https://doi.org/10.1037/emo0000334>
- Canals, J., Vigil-Colet, A., Chico, E., & Martí-Henneberg, C. (2005). Personality changes during adolescence: the role of gender and pubertal development. *Personality and Individual Differences, 39*(1), 179–188. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.12.012>
- Chopik, W., & Kitayama, S. (2018). Personality change across the life span: insights from a cross-cultural, longitudinal study. *Journal of Personality, 86*(3), 508-521. <https://doi.org/10.1111/jopy.12332>
- Cludius, B., Mennin, D., & Ehring, T. (2020). Emotion regulation as a transdiagnostic process. *Emotion, 20*(1), 37-42. <https://doi.org/10.1037/emo0000646>
- Denissen, J., van Aken, M., Penke, L., & Wood, D. (2013). Self-regulation underlies temperament and personality: an integrative developmental framework. *Child Development Perspectives, 7*(4), 255–260. <https://doi.org/10.1111/cdep.12050>
- DeYoung, C. (2015). Cybernetic Big Five Theory. *Journal of Research in Personality, 56*, 33-58. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.07.004>
- Eldesouky, L., & English, T. (2019). Individual differences in emotion regulation goals: does personality predict the reasons why people regulate their emotions? *Journal of Personality, 87*(4), 750-766. <https://doi.org/10.1111/jopy.12430>
- English, T., & Eldesouky, L. (2020). We're not alone: understanding the social consequences of intrinsic emotion regulation. *Emotion, 20*(1), 43–47. <https://doi.org/10.1037/emo0000661>

- English, T., John, O., Srivastava, S., & Gross, J. (2012). Emotion regulation and peer-rated social functioning: a 4-year longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 46(6), 780-784. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.09.006>
- Garrosa, E., Blanco-Donoso, L., Moreno-Jiménez, B., González, A., Fraca, M., & Meniz, M. (2014). Evaluación y predicción del work engagement en voluntarios: el papel del sentido de la coherencia y la reevaluación cognitiva. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(2), 530-540. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.148701>
- Gignac, G., & Szodorai, E. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences*, 102, 74-78. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.069>
- Gosling, S., Rentfrow, P., & Swann, W. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37(6), 504-528. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00046-1](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00046-1)
- Gračanin, A., Kardum, I., & Gross, J. (2020). The Croatian version of the Emotion Regulation Questionnaire: links with higher- and lower-level personality traits and mood. *International Journal of Psychology*, 55(4), 609-617. <https://doi.org/10.1002/ijop.12624>
- Gresham, D., & Gullone, E. (2012). Emotion regulation strategy use in children and adolescents: the explanatory roles of personality and attachment. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 616-621. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.016>
- Gross, J. (2015). The extended process model of emotion regulation: elaborations, applications, and future directions. *Psychological Inquiry*, 26(1), 130-137. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.989751>

- Gross, J., & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J., & Cassidy, J. (2019). Expressive suppression of negative emotions in children and adolescents: theory, data, and a guide for future research. *Developmental Psychology, 55*(9), 1938–1950. <https://doi.org/10.1037/dev0000722>
- Gullone, E., Hughes, E., King, N., & Tonge, B. (2010). The normative development of emotion regulation strategy use in children and adolescents: a 2-year follow-up study. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(5), 567-574. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02183.x>
- Haga, S., Kraft, P., & Corby, E. (2009). Emotion regulation: antecedents and well-being outcomes of cognitive reappraisal and expressive suppression in cross-cultural samples. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being, 10*(3), 271–291. <https://doi.org/10.1007/s10902-007-9080-3>
- Hallion, L., & Ruscio, A. (2011). A meta-analysis of the effect of cognitive bias modification on anxiety and depression. *Psychological Bulletin, 137*(6), 940–958. <https://doi.org/10.1037/a0024355>
- Harrington, E., Trevino, S., Lopez, S., & Giuliani, N. (2020). Emotion regulation in early childhood: implications for socioemotional and academic components of school readiness. *Emotion, 20*(1), 48–53. <https://doi.org/10.1037/emo0000667>
- Hughes, D., Kratsiotis, I., Niven, K., & Holman, D. (2020). Personality traits and emotion regulation: a targeted review and recommendations. *Emotion, 20*(1), 63-67. <https://doi.org/10.1037/emo0000644>

- Ioannidis, C., & Siegling, A. (2015). Criterion and incremental validity of the emotion regulation questionnaire. *Frontiers in Psychology, 6*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00247>
- Kawamoto, T., & Endo, T. (2019). Sources of variances in personality change during adolescence. *Personality and Individual Differences, 141*, 182–187. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.018>
- Kobylińska, D., Zajenkowski, M., Lewczuk, K., Jankowski, K., & Marchlewska, M. (2020). The mediational role of emotion regulation in the relationship between personality and subjective well-being. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues, 41*, 4098-4111. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00861-7>
- Kokkinos, C., Algiovanoglou, I., & Voulgaridou, I. (2019). Emotion regulation and relational aggression in adolescents: parental attachment as moderator. *Journal of Child and Family Studies, 28*(11), 3146-3160. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01491-9>
- Löckenhoff, C., Chan, W., McCrae, R., De Fruyt, F., Jussim, L., De Bolle, M., Costa, P., Sutin, A., Realo, A., Allik, J., Nakazato, K., Shimonaka, Y., Hřebíčková, M., Graf, S., Yik, M., Ficková, E., Brunner-Sciarra, M., de Figueora, N., Schmidt, V., & Terracciano, A. (2014). Gender stereotypes of personality: universal and accurate? *Journal of Cross-Cultural Psychology, 45*(5), 675–694. <https://doi.org/10.1177/0022022113520075>
- Ma, X., Tamir, M., & Miyamoto, Y. (2018). A socio-cultural instrumental approach to emotion regulation: culture and the regulation of positive emotions. *Emotion, 18*(1), 138-152. <https://doi.org/10.1037/emo0000315>
- Matsumoto, D. (2006). Are cultural differences in emotion regulation mediated by personality traits? *Journal of Cross-Cultural Psychology, 37*, 421–437. <https://doi.org/10.1177/0022022106288478>

- McCrae, R., & Costa, P. (2003). *Personality in adulthood: a five-factor theory perspective* (2nd ed.). Guilford Press. <https://doi.org/10.4324/9780203428412>
- McCrae, R., & Sutin, A. (2018). A five-factor theory perspective on causal analysis. *European Journal of Personality*, 32(3), 151-166. <https://doi.org/10.1002/per.2134>
- McRae, K., & Gross, J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1-9. <https://doi.org/10.1037/emo0000703>
- Muthén, L., & Muthén, B. (1998-2017). *Mplus User's Guide* (6.^a ed.). Muthén & Muthén.
- Myszkowski, N., Storme, M., & Tavani, J. (2019). Are reflective models appropriate for very short scales? Proofs of concept of formative models using the Ten-Item Personality Inventory. *Journal of Personality*, 87(2), 363-372. <https://doi.org/10.1111/jopy.12395>
- Nichols, A., & Pace, V. (2020). Five Factor Model, Facets of. En B. Carducci, C. Nave, F. Mío & R. Riggio (eds.), *The wiley encyclopedia of personality and individual differences: personality processes and individual differences* (pp. 203-207). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119547143.ch34>
- Perry, N., Dollar, J., Calkins, S., Keane, S., & Shanahan, L. (2020). Maternal socialization of child emotion and adolescent adjustment: indirect effects through emotion regulation. *Developmental Psychology*, 56(3), 541–552. <https://doi.org/10.1037/dev0000815>
- Purnamaningsih, E. (2017). Personality and emotion regulation strategies. *International Journal of Psychological Research*, 10(1), 53-60. <https://doi.org/10.21500/20112084.2040>
- Robles-Haydar, C., Amar-Amar, J., & Martínez-González, M. (2022). Validation of the Big Five Questionnaire (BFQ-C), short version, in Colombian adolescents. *Salud Mental*, 45(1), 29-34. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2022.005>

- Romero, E., Villar, P., Gómez-Fraguela, J., & López-Romero, L. (2012). Measuring personality traits with ultra-short scales: a study of the Ten Item Personality Inventory (TIPI) in a Spanish sample. *Personality & Individual Differences*, 53(3), 289–293. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.03.035>
- Sabatier, C., Restrepo, D., Moreno, M., Hoyos, O., & Palacio, J. (2017). Emotion regulation in children and adolescents: concepts, processes and influences. *Psicología desde el Caribe*, 34(1), 101-110. <http://doi.org/10.14482/psdc.34.1.9778>
- Sadr, M. (2016). The role of personality traits predicting emotion regulation strategies. *International Academic Journal of Humanities*, 3(4), 13-24.
- Schindler, S., & Querengässer, J. (2019). Coping with sadness - How personality and emotion regulation strategies differentially predict the experience of induced emotions. *Personality and Individual Differences*, 136, 90. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.01.050>
- Schmitt, D., Long, A., McPhearson, A., O'Brien, K., Remmert, B., & Shah, S. (2017). Personality and gender differences in global perspective. *International Journal of Psychology*, 52, 45-56. <https://doi.org/10.1002/ijop.12265>
- Shi, J., Yao, Y., Zhan, C., Mao, Z., Yin, F., & Zhao, X. (2018). The relationship between Big Five personality traits and psychotic experience in a large non-clinical youth sample: the mediating role of emotion regulation. *Frontiers in Psychiatry*, 9, 648. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2018.00648>
- Stifter, C. & Augustine, M. (2019). Emotion regulation. En V. LoBue, K. Pérez-Edgar & K. A. Buss (eds.), *Handbook of emotional development* (pp. 405-430). Springer.
- Tamir, M., Vishkin, A., & Gutentag, T. (2020). Emotion regulation is motivated. *Emotion*, 20(1), 115–119. <https://doi.org/10.1037/emo0000635>

- Van der Linden, D., Dunkel, C., & Petrides, K. (2016). The General Factor of Personality (GFP) as social effectiveness: review of the literature. *Personality and Individual Differences, 101*, 98-105. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.05.020>
- Van der Linden, D., Pekaar, K., Bakker, A., Schermer, J., Vernon, P., Dunkel, C., & Petrides, K. (2017). Overlap between the general factor of personality and emotional intelligence: a meta-analysis. *Psychological Bulletin, 143*(1), 36-52. <https://doi.org/10.1037/bul0000078>
- Wagner, J., Ram, N., Smith, J., & Gerstorf, D. (2015). Personality trait development at the end of life: antecedents and correlates of mean-level trajectories. *Journal of Personality and Social Psychology, 111*, 411–429. <https://doi.org/10.1037/pspp0000071>
- Walker, S., Olderbak, S., Gorodezki, J., Zhang, M., Ho, C., & MacCann, C. (2022). Primary and secondary psychopathy relate to lower cognitive reappraisal: a meta-analysis of the Dark Triad and emotion regulation processes. *Personality and Individual Differences, 187*, 111394. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111394>
- Wang, L., Shi, Z., & Li, H. (2009). Neuroticism, extraversion, emotion regulation, negative affect and positive affect: the mediating roles of reappraisal and suppression. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 37*(2), 193–194. <https://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.2.193>
- Westphal, M., Seivert, N., & Bonanno, G. (2010). Expressive flexibility. *Emotion, 10*(1), 92–100. <http://dx.doi.org/10.1037/a0018420>
- Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: age differences, gender differences, and emotion specific developmental variations. *International Journal of Behavioural Development, 38*(2), 182–194. <https://doi.org/10.1177/016502541351540>

Capítulo 7. Regulación de las emociones y autoeficacia. El papel mediador de la estabilidad emocional y la extraversión en población adolescente.

1. Introduction

1.1. Personality and emotional self-efficacy

1.2. Emotion regulation

1.3. Emotion regulation, emotional self-efficacy and personality

2. Aims and hypotheses

3. Methods

3.1. Participants

3.2. Instruments

3.3. Procedure

3.4. Data analysis

4. Results

4.1. Descriptive and Correlation Analyses

4.2. Structural Equation Model

5. Discussion and conclusion

6. Limitations and future research

7. References

El presente capítulo de la tesis (capítulo 7) titulado: *Regulación de las emociones y autoeficacia. El papel mediador de la estabilidad emocional y la extraversión en población adolescente*; fue aceptado el 22 de febrero del 2014 y publicado por la revista *Behavioral Sciences* el día 4 de marzo del 2024 en las postrimerías de la redacción de la presente tesis doctoral. Es por ello por lo que se ha modificado el capítulo para ofrecer una redacción igual a la de la revista que sugirió algunas modificaciones referentes al tamaño y formato. En este sentido, se ofrece el capítulo en inglés que es el idioma exigido por la revista y el estilo de citación en Vancouver. Como este capítulo forma parte del conjunto de la tesis doctoral, se han adaptado la numeración de las tablas y figuras para seguir con la correlación de la tesis. Se puede consultar el certificado de aceptación en el anexo 10 y el artículo publicado en la revista en el anexo 11. La citación del artículo es:

Doménech, P., Tur-Porcar, A. M., & Mestre-Escrivá, V. (2024). Emotion Regulation and Self-Efficacy: The Mediating Role of Emotional Stability and Extraversion in Adolescence. *Behavioral Sciences*, 14(3), 206. <https://doi.org/10.3390/bs14030206>

Emotion regulation and self-efficacy. The mediating role of emotional stability and extraversion in the adolescent population.

Pablo Doménech ¹, Ana M. Tur-Porcar ^{2,*} and Vicenta Mestre-Escrivá ²

(a) Universidad Internacional de Valencia

(b) Universitat de València

*Autor de correspondencia: ana.tur@uv.es

Abstract

The feeling of emotional self-efficacy helps people understand how to handle positive and negative emotions. Emotion regulation is the process that helps people control their emotions so that they can adapt to the demands of the environment. This study has a twofold aim. First, it examines the relationships among emotion regulation, the personality traits of extraversion and emotional stability, and the feeling of emotional self-efficacy for positive and negative emotions in an adolescent population. Second, it examines the mediating role of personality traits (extraversion and emotional stability) in the relationship between emotion regulation and emotional self-efficacy for positive and negative emotions. The participants were 703 adolescents (49.9% male and 50.1% female) aged between 15 and 18 years ($M = 15.86$, $SD = 0.30$). Significant relationships were observed among emotion regulation, the personality traits of extraversion and emotional stability, and emotional self-efficacy for positive and negative emotions. The structural equation model confirmed the direct link between emotion regulation and emotional self-efficacy and mediation by the personality traits of extraversion and emotional stability. This study confirms that emotional self-efficacy is connected to the emotion regulation strategies that adolescents use. Effective emotion regulation encourages self-perception and emotional coping. The results are discussed in connection to previous research.

Keywords:

Emotional self-efficacy, emotion regulation, extraversion, emotional stability, adolescence.

Regulación de las emociones y autoeficacia. El papel mediador de la estabilidad emocional y la extraversión en población adolescente.

Pablo Doménech ¹, Ana M. Tur-Porcar ^{2,*} y Vicenta Mestre-Escrivá ²

^(a) Universidad Internacional de Valencia

^(b) Universitat de València

*Autor de correspondencia: ana.tur@uv.es

Resumen

El sentimiento de autoeficacia emocional ayuda a las personas a comprender cómo manejar las emociones positivas y negativas. La regulación de las emociones es el proceso que ayuda a las personas a controlar sus emociones para que puedan adaptarse a las demandas del entorno. Este estudio tiene un doble objetivo. Primero, examina las relaciones entre la regulación de las emociones, los rasgos de personalidad de extraversión y estabilidad emocional, y el sentimiento de autoeficacia emocional para las emociones positivas y negativas en una población adolescente. En segundo lugar, examina el papel mediador de los rasgos de personalidad (extraversión y estabilidad emocional) en la relación entre la regulación de las emociones y la autoeficacia emocional para las emociones positivas y negativas. Los participantes fueron 703 adolescentes (49,9% hombres y 50,1% mujeres) con edades comprendidas entre 15 y 18 años ($M = 15,86$, $DE = 0,30$). Se observaron relaciones significativas entre la regulación de las emociones, los rasgos de personalidad de extraversión y estabilidad emocional, y la autoeficacia emocional para las emociones positivas y negativas. El modelo de ecuación estructural confirmó el vínculo directo entre la regulación de las emociones y la autoeficacia emocional y la mediación por los rasgos de personalidad de extraversión y estabilidad emocional. Este estudio confirma que la autoeficacia emocional está relacionada con las estrategias de regulación de las emociones que utilizan los adolescentes. La regulación emocional eficaz fomenta la autopercepción y el afrontamiento emocional. Los resultados se discuten en conexión con investigaciones anteriores.

Palabras clave:

Autoeficacia emocional, regulación de emociones, extraversión, estabilidad emocional, adolescencia.

1. Introduction

In everyday life, people must deal with emotionally charged situations that can cause stress and a lack of efficacy in decision making. These situations have a particularly strong impact in adolescence, a period of physiological and associated psychological, emotional, and behavioural changes [1]. These changes create instability and variations in personality traits, even potentially evolving towards a negative personality [2]. Such changes can occur in the process of transition into adulthood and can stay with people for the rest of their lives. Therefore, the ability of adolescents to manage everyday situations effectively and achieve the desired outcome will help them in the process of self-management (as agentic beings) to ensure the sound development of beliefs of emotional efficacy [3]. This emotional self-efficacy can influence the types of goals people set for themselves and even their professions as adults [4]. In addition, personality traits play a role in the way in which people deal with problems. Extraversion and emotional stability (or conversely neuroticism) are the two personality traits that most greatly enable adaptation to the demands of the environment [5] and that share the strongest relationship with emotional self-efficacy [6].

In this context, it is considered that emotion regulation, as a process that helps control emotions, will play a key role. Individuals who are able to regulate their emotional state will mature in a more adaptive manner in their environment. Overall, it will increase their degree of personal and social well-being [7]. Consequently, it could be instructive to conduct an analysis of these aspects during adolescence, a period of change and instability in personality traits. Specifically, an analysis of the relationships between the ability for emotion regulation and the development of feelings of emotional self-efficacy, as well as the mediating role of the personality traits of emotional stability and extraversion, can provide insight into the importance of encouraging the

development of an emotionally stable personality and the ability to externalise feelings and emotions effectively. This process can have benefits in terms of interactions with others, given that the belief of being effective in emotion management can play a role [8,9].

Studies have shown the direct relationships between self-efficacy and positive and negative emotion regulation strategies [10]. However, the mediating role of emotional stability and extraversion in this relationship remains unknown. The present study attempts to fill this gap. The results provide insight into the importance of encouraging strategies aimed at developing these two personality traits in adolescence, a period of change that leads to a degree of immaturity in personality traits [11,12] before these traits stabilise and remain throughout adulthood [13]. Therefore, the aim of this study is to analyse the role of emotion regulation (cognitive reappraisal and expressive suppression) as a predictor of self-efficacy for positive and negative emotions, as well as the mediating role of the personality traits of emotional stability and extraversion.

1.1. Personality and emotional self-efficacy

Personality traits are defined as relatively stable patterns of thought, feelings, and behaviour in an individual [14]. However, in early adolescence, an individual's personality becomes unstable [15]. Personality traits change in the opposite way, becoming less mature until adulthood, when they mature again [2,13,16,17]. Adolescence is characterised by changes in personality traits [11,12]. As a result, behavioural patterns and forms of temperament gradually establish themselves in relation to the environment [18].

Social cognitive theory suggests that personality traits are shaped by multiple processes. These processes include the generalisation of skills and self-awareness, which form through interactions between a person and the environment, as well as transitions in life. These traits

ultimately become behavioural patterns [19]. The five-factor model refers to five big traits: extraversion, agreeableness, conscientiousness, neuroticism (vs. emotional stability), and openness to experience. There are also superficial traits or expressions of personality referring to people's beliefs, abilities, values, and attitudes. These values depend on core structures, but they are flexible and can be shaped by environmental influences [20]. This superficial group includes self-evaluations of efficacy, which help create awareness of how to manage positive and negative emotions [8].

Two of the big five personality traits, extraversion and neuroticism (vs. emotional stability), predict positive and negative emotional states [21]. In this model, neuroticism is the opposite of emotional stability. Extraversion and emotional stability enable adaptation to the demands of the environment [5]. Extroverts tend to have positive emotional states and are satisfied with life. In contrast, neurotic people tend to be in a negative emotional state, among other reasons because they focus on negativity, which makes them more prone to stimuli that cause negative emotions [22]. Also, people with high levels of emotional stability have more resources to tackle negative emotional states [23,24].

Emotional stability and extraversion tend to encourage people to seek a greater connection to their environment. People with high levels of emotional stability have resources to relate to others via assertive attitudes that help them defend their needs. Extroverts seek social interactions and others with whom to relate [19,25]. They take an interest in their company and tend to be assertive [26]. Thus, both of these personality traits can play a crucial role in social relations and in the search for solutions to day-to-day events that lead to tension, which are widely present in adolescents' academic and occupational environments [5].

Emotional self-efficacy is defined as people's belief in their capacity to achieve proposed goals efficiently and achieve desired outcomes [27]. Social cognitive theory draws on an agentic perspective, in which agency works through a process of causality, involving personal, behavioural, and environmental factors [3]. In this process, people actively shape the course of their lives. Hence, they can anticipate the consequences of their actions to guide them towards plans of action, supported by a process of reflection and self-regulation [27]. Achieving goals largely depends on self-efficacy, which defines the course of action in a process of self-management of psychosocial functioning [28]. This self-efficacy also influences motivation and perseverance in the face of difficulties, as well as the expectations of outcomes [29]. Beliefs and the process of self-regulation also influence the sense of achievement or failure [3]. While experiencing achievement, a person's feeling of self-efficacy grows, while motivation, capacity, and interest in the task all improve too. This occurs via cognitive, motivational, affective, and decision-making mechanisms [27]. The experience of failure may have a negative impact on the feeling of self-efficacy and may reduce interest and motivation to achieve proposed goals [29].

The feeling of efficacy that accompanies achievement or failure is associated with positive and negative emotions. Self-efficacy for positive emotions refers to a person's perceived ability to express emotions such as happiness, enthusiasm, and pride as a result of success and pleasurable events. Self-efficacy for negative emotions refers to a person's perceived capacity to handle and improve emotions such as anger, distress, irritation, or dejection, expecting negative results [1]. Authors have noted the need for further research into connections between personality traits, emotional self-efficacy, and emotion regulation [8].

Furthermore, the different strategies for handling emotions are related to personality traits [30] and emotional self-efficacy [6]. Studies have shown that self-efficacy and emotion regulation

link certain personality traits such as extraversion and neuroticism (vs. emotional stability) to a better quality of life because they are associated with positive emotionality and more active and dynamic procedures [31].

1.2. Emotion regulation

Emotion regulation is a process that helps people control their emotions to adapt to the demands of their environment [32]. It involves handling positive and negative emotions [33]. The process model of emotion regulation [34,35] divides the strategies of emotion regulation into two groups: one focusing on antecedents of the emotional experience and another on responses [33–35]. Antecedent-focused strategies are activated before the emotional experience occurs, such as cognitive reappraisal. In contrast, response-focused strategies are those that are activated once the emotional process has begun, such as expressive suppression [9].

Cognitive reappraisal is considered an adaptive strategy linked to better social relations [7], better interpersonal functioning [9,36], and higher levels of positive affect [37]. Conversely, expressive suppression is considered a maladaptive strategy related to greater difficulties in establishing social relations and a lower level of well-being [38-40]. Some studies of adolescence have linked expressive suppression to emotional dysregulation and cognitive reappraisal to adaptive emotional coping [40]. Other studies have linked high scores in expressive suppression and low scores in cognitive reappraisal to problematic types of behaviour in an academic environment [41]. Despite these results, expressive suppression can be adaptive in preschool environments [42], even though it becomes maladaptive in the long term [43].

1.3. Emotion regulation, emotional self-efficacy and personality

Empirical evidence has confirmed the connections between emotional self-efficacy and emotion regulation. It has been observed that emotional self-efficacy is related positively to cognitive reappraisal but negatively to expressive suppression [10]. Moreover, the way in which self-efficacy is evaluated is important in understanding the process of emotion regulation [44,45]. Bujor and Turliuc [46] found that, in addition to reducing the intensity of negative emotions, cognitive reappraisal also boosted positive emotions, whereas expressive suppression could be an efficient way of regulating the expression but not the experience of emotions. High scores in expressive suppression are associated with greater negative affect and lower positive affect [38,47,48]. Emotional self-efficacy refers to individuals' perceptions of their emotional management, while emotion regulation refers to how individuals manage their emotions [8,9]. Although these variables are both related to emotions, self-efficacy is a belief about emotional management, whereas regulation is the way individuals act when faced with their emotions. Emotional self-efficacy distinguishes between positive and negative emotions. In contrast, emotion regulation focuses on the strategies used to manage those emotions. Emotion regulation focuses on cognitive reappraisal and expressive suppression strategies, while emotional self-efficacy focuses on emotional management beliefs regarding positive and negative emotions. Therefore, it is important to understand the relationship between emotional self-efficacy and emotion regulation [8].

Research into relationships between personality traits and emotional self-efficacy has confirmed that high scores in self-efficacy are related to high scores in extraversion and low scores in neuroticism [6]. People with higher scores in neuroticism (or low scores in emotional stability) are easily irritable and respond unsuitably to stressful factors of negative affect [49]. Furthermore, they have difficulties in regulating negative emotions [50]. Neuroticism is strongly and negatively

correlated with self-efficacy in coping with negative emotions of anger, irritation, despair, and distress, although it does not appear to have such a strong link to self-efficacy for positive emotions [45].

In addition, high levels of emotional stability are related to self-efficacy for negative as well as positive emotions [51]. People with high emotional stability tend to experience negative emotions of anger, sadness, and emotional distress at lower levels than those with low emotional stability [46]. Furthermore, emotional stability is positively correlated with self-efficacy for the negative emotions of despair and distress [52]. Meanwhile, high scores in extraversion are associated with experiences of positive affect [53]. For instance, Shi et al. [52] found a significant positive correlation between extraversion and self-efficacy for positive emotions.

2. Aims and hypotheses

This study has a twofold aim: (i) to analyse the relationships among emotional self-efficacy for positive and negative emotions, emotion regulation, and the personality traits of extraversion and emotional stability in an adolescent population; and (ii) to verify the mediating role of these two personality traits in relation to emotion regulation and self-efficacy for positive and negative emotions, following the suggestions of Caprara et al. [8]. The goal is thus to observe whether extraversion and emotional stability mediate the relationship between emotion regulation and emotional self-efficacy.

Extraversion and neuroticism were included as mediating variables for two reasons. First, extraversion and neuroticism have direct effects on positive and negative affect, whereas openness, conscientiousness, and agreeableness may have an instrumental (indirect) effect on positive and negative affect [54]. These findings from the literature justify the use of these two variables as

mediating variables [54]. Additionally, neuroticism increases during adolescence, especially among girls (2, 16). Moreover, previous studies have used extraversion and neuroticism as mediating variables [55-57]. Second, personality variables are unstable during adolescence [12,15], as can also be observed in our research. They have been found to have standard deviations of 1.28 and 1.20. Thus, if they present variability, they cannot be considered constants. Based on the previous findings and a review of the literature, it is hypothesised that the following relationships will hold in adolescence:

H1. Positive relationships will be observed among cognitive reappraisal, the personality traits of emotional stability and extraversion, and self-efficacy. Cognitive reappraisal will be related to self-efficacy for both positive and negative emotions.

H2. Expressive suppression will be negatively related to positive emotional self-efficacy and positively related to self-efficacy for negative emotions.

H3. Emotion regulation will influence self-efficacy of positive and negative emotions (despair and distress; anger and irritation).

H4. The personality factors of extraversion and emotional stability will act as mediating variables between emotion regulation and self-efficacy for positive and negative emotions (despair and distress; anger and irritation).

3. Methods

3.1. Participants:

The participants were 703 adolescents (49.9% male and 50.1% female) aged between 15 and 18 years ($M = 15.86$, $SD = 0.30$). The age distribution of the sample was as follows: 35.7%

were 15 years old, 46.2% were 16 years old, 13.9% were 17 years old, and 4.1% were 18 years old. All the adolescents were studying either in the last year of compulsory secondary education (49.6%) or in the post-16 baccalaureate (50.4%) in the Spanish province of Valencia. Finally, 49.5% studied in state schools, and 50.5% studied in private or subsidised schools.

3.2. Instruments

Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) [9] (Spanish adaptation by [36]).

This instrument evaluated the two strategies of emotion regulation: cognitive reappraisal and expressive suppression. A seven-point Likert scale was used, ranging from 1 (completely disagree) to 7 (completely agree). Cognitive reappraisal had a Cronbach's alpha score of 0.80, and expressive suppression had a Cronbach's alpha score of 0.74. These values were similar to those for the Spanish validation ($\alpha = 0.79$ for cognitive reappraisal and $\alpha = 0.75$ for expressive suppression) [36]. The instrument had 10 items. An example item was "When I want to feel the most positive emotion (such as joy or fun), can I change what I am thinking?" and "I keep my emotions to myself".

Ten-Item Personality Inventory, TIPI [57].

This brief measuring instrument was used for the big five domains of personality traits [57]. It evaluated the personality traits of extraversion (enthusiastic), agreeableness (affectionate), conscientiousness (reliable and self-disciplined), emotional stability (not easily irritated), and openness to experiences (inquisitive). A seven-point Likert scale was used, ranging from 1 (completely disagree) to 7 (completely agree). It consisted of 10 items. An example item was "Calm, emotionally stable" for emotional stability and "Extraverted, enthusiastic" for extraversion. This questionnaire has been widely accepted for use in scientific research and has provided results comparable to other more extensive personality questionnaires [57,58]. It was conceptualised in

terms of the domains of behaviour from behaviour domain theory (BDT), estimating the constructs by inference based on generalisation in the population. The items for each trait were understood to correspond to behaviour, and their responses did not have to be interrelated [59]. Short personality questionnaires, which follow the five-factor model, have been shown to have adequate psychometric criteria and tend to be used for reasons of economy of effort [60]. The Cronbach's alpha scores were 0.7 for extraversion and 0.67 for neuroticism (vs. emotional stability). Alpha scores greater than 0.60 can be considered acceptable [61–63]. The item–total (item–item) correlation coefficient was $r = 0.544^{**}$ for extraversion and $r = 0.507^{**}$ for emotional stability [64]. Given the variable nature of personality traits during adolescence, the indications of [65] were followed in this study. Accordingly, the variables of emotional stability and extraversion were included as mediating variables.

Regulatory Emotional Self-Efficacy, RESE [8].

This scale examined perceived self-efficacy, geared towards showing or experiencing positive or negative affect. The scale had 12 items, using a five-point Likert scale ranging from 1 (incapable) to 5 (completely capable). This scale had two subdimensions: (1) emotional self-efficacy perceived to express positive affect (POS), with $\alpha = 0.74$; and (2) emotional self-efficacy perceived to express negative affect. Negative affect had two further subfactors: (1) emotional self-efficacy perceived in handling anger and irritation (ANG), with $\alpha = 0.72$; and (2) self-efficacy perceived in handling despair and distress (DES), with $\alpha = 0.74$. An example item was “How well can you: Express joy when good things happen to you?”

3.3. Procedure

This study was cross-sectional. The sample was selected based on the classification of secondary schools in the Spanish province of Valencia. The project received permission from the

schools and support from the teaching staff. Group evaluations were carried out during class time in the adolescents' classrooms. Two expert evaluators supervised the entire procedure. For participation, authorisation from the schools, families, and students themselves was first received. The parents and students completed and signed the informed consent form. The management team of the schools approved the intervention. The ethical guidelines of the Helsinki Declaration for this type of research were followed. Participation was voluntary, anonymous, and confidential. At any moment in the process, the students could withdraw their participation if they wished. However, no student decided to withdraw from the evaluation. The evaluations were carried out in sessions of approximately 45 min. The data were collected between February and May 2019.

3.4. Data analysis

First, to provide background on the variables, the descriptive statistics and Pearson correlations were examined for all variables. Second, a predictive structural equation model was estimated using confirmatory techniques. The dimensions of emotion regulation (cognitive reappraisal and expressive suppression) acted as antecedent variables. The emotional self-efficacy dimensions (POS, ANG, and DES) acted as consequent variables. The personality variables of emotional stability and extraversion acted as mediator variables. The statistical analyses were carried out in SPSS 24.0 and Mplus 8 [66].

4. Results

4.1. Descriptive and Correlation Analyses

Table 30 shows a platykurtic (negative kurtosis) distribution for all variables. The variables of expressive suppression, DES and ANG, had positive asymmetry, with longer right tails. The other variables had negative asymmetry, with longer left tails.

Table 30.

Descriptive analyses of the variables analysed in the study

	Mean	Standard deviation	Asymmetry	Kurtosis	Minimum	Maximum
Cognitive reappraisal	4.40	.986	-.023	-.512	2.50	6.33
Expressive suppression	3.72	1.26	.020	-.957	1.50	6.00
Extraversion	4.89	1.28	-.129	-.917	2.50	7.00
Emotional stability	4.29	1.20	-.114	-.743	2.00	6.50
Positive emotional self-efficacy (POS)	4.49	.490	-.653	-.821	3.50	5.00
Negative emotional self-efficacy (DES) *	3.17	.716	.073	-.901	2.00	4.50
Negative emotional self-efficacy (ANG) *	2.85	.772	.054	-.883	1.50	4.25

*DES: Self-efficacy for coping with despair and anguish; ANG: Self-efficacy for coping with anger and irritation.

Table 31 shows the correlations between the variables. The strategies of cognitive reappraisal were positively correlated with extraversion, emotional stability, self-efficacy for positive emotions, and self-efficacy for negative emotions (DES and ANG). The correlation indices with DES ($r = 0.408^{**}$, $p < 0.01$) and with ANG ($r = 0.422^{**}$, $p < 0.01$) were high. Expressive suppression was negatively correlated with extraversion and positive emotions. However, the relationships with emotional stability and with self-efficacy for the negative emotions DES and ANG were positive. The correlation indices were low. Extraversion and emotional stability were negatively correlated ($r = -0.130^{**}$, $p < 0.01$). In addition, extraversion was positively correlated with positive emotions and DES. Emotional stability was positively correlated with DES and ANG. The correlation indices were low, except between extraversion and

positive emotions ($r = 0.347^{**}$, $p < 0.01$) and between emotional stability and ANG ($r = 0.359^{**}$, $p < 0.01$), whose values were close to the mean.

Table 31.

Correlations among the variables

	1	2	3	4	5	6
1. Cognitive reappraisal	-					
2. Expressive suppression	.070	-				
3. Extraversion	.141 ^{**}	-.299 ^{**}	-			
4. Emotional stability	.242 ^{**}	.107 ^{**}	-.130 ^{**}	-		
5. Positive emotional self-efficacy (POS)	.196 ^{**}	-.297 ^{**}	.347 ^{**}	-.061	-	
6. Negative emotional self-efficacy (DES)	.408 ^{**}	.103 ^{**}	.128 ^{**}	.236 ^{**}	.109 ^{**}	-
7. Negative emotional self-efficacy (ANG)	.422 ^{**}	.145 ^{**}	.075	.359 ^{**}	-.002	.595 ^{**}

** $p < 0.01$; * $p < 0.05$; * DES: self-efficacy for coping with despair and distress; ** ANG: self-efficacy for coping with anger and irritation.

4.2. Structural Equation Model

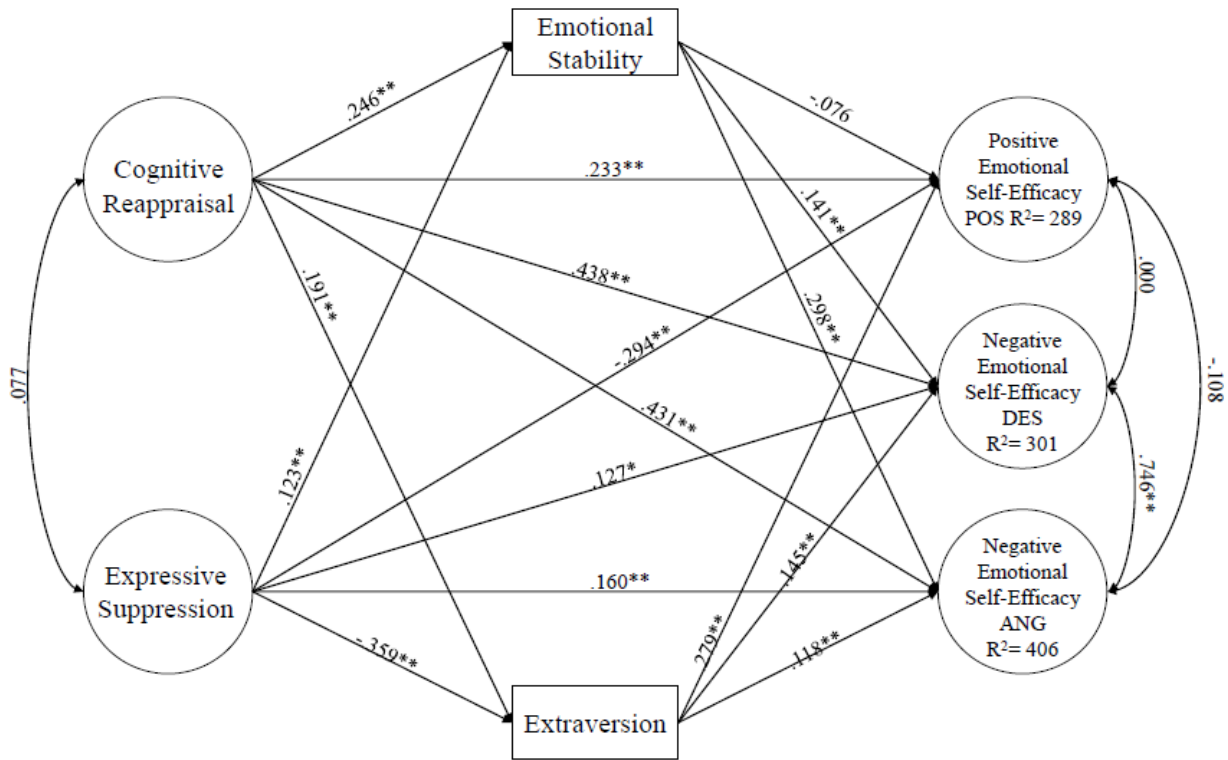
A measurement model was tested by analysing full structural equation models using the full-information maximum-likelihood method. For this method, an estimator was used for robust quantitative variables (MLR) [67]. The two dimensions of emotion regulation and the three factors of emotional self-efficacy acted as latent variables. In contrast, emotional stability and extraversion were the observed variables.

The fit model was evaluated using the chi-square index, comparative fit index (CFI), Tucker–Lewis index (TLI), and standardised root mean square residual (RMSEA). The fit was considered satisfactory with values for the CFI and TLI greater than 0.90 and values for RMSEA and SRMR less than 0.08, depending on the complexity of the model [68]. The criteria described by Kline and Kenny et al. [69,70] were followed. The model had two antecedent variables, three

consequent variables, and two mediator variables (Figure 5). It had a satisfactory fit: $\chi^2(232) = 647.282, p < 0.01$; CFI = 0.905; TLI = 0.900; RMSEA = 0.050, 90% CI [.046,.055]; SRMR = 0.055. The factor loadings of the latent variables appear in Figure 6.

Figure 5

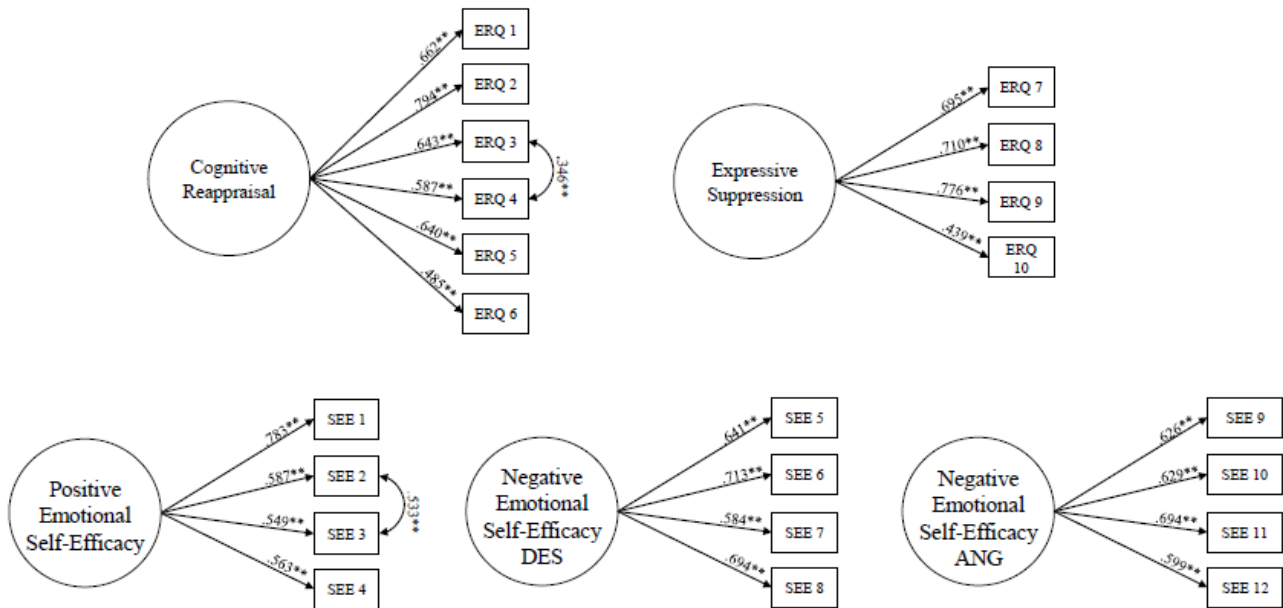
Model with antecedent, consequent and mediator variables



The model illustrated a direct, positive, and significant effect of cognitive reappraisal on the three variables of emotional self-efficacy (POS, DES, and ANG). Expressive suppression had a negative effect on self-efficacy for positive emotions and a positive effect on self-efficacy for both negative emotions (DES and ANG).

Figure 6.

The factor loadings of the latent variables



Emotional stability mediated the relationship between cognitive reappraisal and self-efficacy for negative emotions (DES and ANG) but not self-efficacy for positive emotions (POS). However, extraversion mediated both positive and negative (DES and ANG) self-efficacy. The direct relationships of cognitive reappraisal with the three self-efficacy variables had higher indices than the relationships of mediation.

Expressive suppression had direct, positive relationships with self-efficacy for positive and negative (DES and ANG) emotions and with emotional stability. However, it had a negative relationship with extraversion. In this case, the personality trait variables also mediated the relationship between the antecedent and consequent variables, with slightly higher beta values. The model predicted 28.9% of the variance of self-efficacy for positive emotions, 30.1% of the variance for negative emotions of despair and distress (DES), and 40.6% of the variance for

negative emotions of anger and irritation (ANG). Associations of greater than 0.25 between variables indicated medium effects. Associations greater than 0.35 indicated large effects [71].

5. Discussion and conclusion

This study had a twofold aim: (i) to analyse the relationships among emotion regulation, the personality traits of extraversion and emotional stability, and the feeling of efficacy for positive and negative emotions in an adolescent population; and (ii) to verify the mediating role of the personality traits of extraversion and emotional stability in the relationship between emotion regulation and self-efficacy for positive and negative emotions. The model, which represents a new line of exploration, is based on an extensive empirical study. The present study also attempted to overcome the limitations highlighted by Caprara et al. [8] by including the variables of emotion regulation and personality, as well as emotional self-efficacy.

The results lead to the following conclusions. The first conclusion is that the analyses show the positive relationships between cognitive reappraisal and self-efficacy for positive and negative emotions (Hypothesis 1). They also show that expressive suppression has a positive relationship with self-efficacy for negative emotions but a negative relationship with self-efficacy for positive emotions (Hypothesis 2). The analysis thus confirms that cognitive reappraisal increases the perception of self-efficacy for coping with adolescents' positive and negative emotions. In other words, in complex situations of everyday life, adolescents who are able to apply emotion regulation strategies that focus on the antecedent of the emotional experience can cope more effectively with positive and negative (ANG and DES) emotions. In contrast, focusing on the emotional response, such as expressive suppression, negatively affects the self-efficacy for positive emotions and increases feelings of self-efficacy in the use of negative emotions. Therefore, when faced with an

emotional experience, adolescents who are more capable of focusing on antecedents (such as self-control or the search for alternatives) will be able to increase their feelings of emotional self-efficacy and will be more likely to succeed and achieve self-management throughout their lives (3, 27). Experiencing emotional efficacy increases the belief of efficacy and helps cope with situations in a potentially successful manner, which will have a multiplying effect on future situations. Gunzenhauser et al. [10] observed similar findings in a German population. These findings are also consistent with those of Gross and John [9], confirming that strategies of expressive suppression are dysfunctional in terms of the regulation of emotional expression. However, it may initially seem contradictory that expressive suppression should be positively related to negative emotional self-efficacy (DES and ANG). Notably, expressive suppression is an emotion regulation strategy, whereas emotional self-efficacy refers to individuals' beliefs about their ability to address negative emotions and cope with these emotions suitably. Hence, although expressive suppression may be a maladaptive strategy [43], in school contexts, it may be adaptive because it can attenuate the immediate behavioural response and can help individuals cope with overwhelming negative emotions [42].

The second conclusion relates to Hypothesis 3, aimed at analysing the effects of emotion regulation on self-efficacy for positive and negative emotions. The results show direct, positive relationships between cognitive reappraisal and positive and negative (DES and ANG) emotional self-efficacy. The correlation indices are high for the two dimensions of self-efficacy for negative emotions (DES and ANG). A similar situation appears with expressive suppression, which also has direct relationships with self-efficacy for positive and negative (DES and ANG) emotions. However, in this case, the relationship is weaker. The relationships are direct and positive in all cases, except between expressive suppression and self-efficacy for positive emotions, where the

relationships are negative. Hence, emotion regulation strategies that focus on the antecedents of emotional experience enable the management of positive and negative emotions by regulating behaviour to achieve more efficient emotional coping [46]. Expressive suppression reduces self-efficacy for positive emotions [38,48]. In sum, the results support the idea that cognitive reappraisal reduces the intensity of negative emotions and strengthens positive emotions. This situation may also lead to positive emotional feelings [37] and an improvement in interpersonal relationships [7,25,36]. In addition, expressive suppression negatively affects the establishment of smooth, efficient social relations [38,39] and is associated with greater negative affect [38,47].

The third conclusion is that extraversion and emotional stability act as mediating variables [21,54] (Hypothesis 3). Extraversion mediates the relationships between the two types of emotion regulation (cognitive reappraisal and expressive suppression) and positive and negative (DES and ANG) emotions. Emotional stability mediates the relationships between the two types of emotion regulation (cognitive reappraisal and expressive suppression) and self-efficacy for negative emotions (DES and ANG). However, it does not mediate self-efficacy for positive emotions (Hypothesis 4). People who use antecedent-focused emotion regulation strategies and who are emotionally stable will tend to feel more self-efficient in coping with the negative emotions of despair and anger. In summary, emotional stability provides resources to cope with negative emotions more suitably [19]. Even so, it does not seem to have an effect on positive emotions. Positive emotions seem to be more strongly linked to antecedent-focused strategies in emotional experience. One possible explanation is that people with high emotional stability feel that negative emotional coping is an achievement and pay less attention to positive emotional coping [45,46]. The results partially confirm Hypothesis 4 and are consistent with earlier research, although some studies have considered neuroticism instead of emotional stability (given that they are opposites)

[45]. In an adult population, scholars have also observed links between neuroticism and negative emotions but not between self-efficacy and positive emotions [45].

Regarding extraversion, the findings corroborate its relationship with positive and negative emotional self-efficacy, as well as confirming its mediating role in the relationships between emotion regulation and positive and negative (DES and ANG) emotional coping. People with a tendency towards extraversion tend to perceive themselves as more effective in coping with positive and negative emotions [52]. This perception may be partly because extroverts easily establish social relationships. Therefore, they have more opportunities to cope with their emotional state and thus manage it efficiently. They also tend to exhibit more positive emotional states and to have experiences involving positive affect [53]. Moreover, extraversion is positively associated with negative emotional self-efficacy (DES), which refers to handling emotions of despair and distress. Faced with highly emotionally charged situations, extroverts are more capable of tackling negative emotional states that cause despair and distress. For instance, a recent study [22] showed links between extraversion and lower levels of physical symptoms associated with negative emotions.

In sum, adolescents with greater extraversion and emotional stability are more likely to cope with highly emotionally charged situations more effectively, particularly those with a negative emotional charge that leads to both externalising and internalising problems such as aggression, anger, distress, or despair. Likewise, the use of antecedent- focused emotion regulation strategies, coupled with emotional stability, can act as a strength that helps adolescents deal with negative emotional burdens. Therefore, they will avoid externalising problems such as aggression or anger, as well as internalising problems such as distress or despair.

6. Limitations and future research

This study is not free from limitations. First, the results should be taken with some caution, given that this study was cross-sectional. Data gathering was carried out in a single evaluation, which may have been influenced by respondents' degree of willingness to participate. This study shows the existence of direct relationships, but causal relationships cannot be established. A longitudinal study would strengthen the results. Second, the variables included in this study were part of a more extensive study. Therefore, bias may appear because of participants' tiredness. Even so, possible tiredness was taken into account, and the sessions were kept short. Third, this study focused on a general Spanish adolescent population (15 to 18 years of age). It would be of interest for future studies to include younger adolescents and, if possible, adolescents from different sociocultural backgrounds. As noted by Kim et al. [24], extraversion and emotional stability may be moderated by culture. Finally, some authors have expressed doubts about the use of short personality questionnaires [72]. However, the TIPI is widely accepted by the research community [57–60,62].

Author Contributions: Conceptualisation, A.M.T.-P., V M-E., and P.D.; methodology, A.M.T.-P., V M-E., and P.D.; formal analysis P.D. and A.M.T.-P.; resources A.M.T.-P. and P.D.; writing P.D. and A.M.T.-P.; review and supervision A.M.T.-P., V M-E., and P.D. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: This research received no external funding.

Institutional Review Board Statement: This study was conducted in accordance with the Declaration of Helsinki. Ethical review and approval were waived for this study because it already had informed consent in accordance with Organic Law 3/2018, of December 5 (“BOE” no. 294, of 06/12/2018), and the Regulation (EU) 2016/679.

Informed Consent Statement: Informed consent was obtained from all subjects involved in this study and their parents (legal age minors).

Data Availability Statement: Not available according to Organic Law 3/2018, which regulates the Protection of Personal Data, and Regulation (EU) 2016/679.

Conflicts of Interest: The authors declare no conflicts of interest.

7. References

1. Van den Akker, A.L.; Deković, M.; Prinzie, P. Transitioning to adolescence: How changes in child personality and overreactive parenting predict adolescent adjustment problems. *Dev. Psychopathol.* **2010**, *22*, 151–163. <https://doi.org/10.1017/S095457940999032>.
2. Luan, Z.; Hutteman, R.; Denissen, J.J.A.; Asendorpf, J.B.; van Aken, M.A.G. Do you see my growth? Two longitudinal studies on personality development from childhood to young adulthood from multiple perspectives. *J. Res. Pers.* **2017**, *67*, 44–60. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2016.03.004>.
3. Bandura, A. Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Perspect. Psychol. Sci.* **2018**, *13*, 130–136. <https://doi.org/10.1177/1745691617699280>.
4. Bandura, A. On deconstructing commentaries regarding alternative theories of self-regulation. *J. Manag.* **2015**, *41*, 1025–1044 <https://doi.org/10.1177/0149206315572826>.
5. Rogers, A.P.; Barber, L.K. Workplace intrusions and employee strain: The interactive effects of extraversion and emotional stability. *Anxiety Stress. Coping* **2019**, *32*, 312–328. <https://doi.org/10.1080/10615806.2019.1596671>.
6. Hoyle, R.H.; Gallagher, P. The interplay of personality and self-regulation. In: *APA Handbook of Personality and Social Psychology, Personality Processes and Individual Differences*; Mikulincer, M.E., Shaver, P.R., Cooper, M., Larsen, R.J., Eds.; American Psychological

- Association: Washington, DC, USA, 2015; Volume 4; pp. 189–207.
<https://doi.org/10.1037/14343-009>
7. English, T.; John, O.P.; Srivastava, S.; Gross, J.J. Emotion regulation and peer-rated social functioning: A 4-year longitudinal study. *J. Res. Pers.* **2012**, *46*, 780–784.
<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.09.006>
 8. Caprara, G.V.; Di Giunta, L.; Eisenberg, N.; Gerbino, M.; Pastorelli, C.; Tramontano, C. Assessing regulatory emotional self-efficacy in three countries. *Psychol. Assess.* **2008**, *20*, 227–237. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.20.3.227>
 9. Gross, J.J.; John, O.P. Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *J. Pers. Soc. Psychol.* **2003**, *85*, 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
 10. Gunzenhauser, C.; Heikamp, T.; Gerbino, M.; Alessandri, G.; von Suchodoletz, A.; Di Giunta, L.; Caprara, G.V.; Trommsdorff, G. Self-efficacy in regulating positive and negative emotions: A validation study in Germany. *Eur. J. Psychol. Assess.* **2013**, *29*, 197–204.
<https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000151>
 11. Kawamoto, T.; Endo, T. Personality change in adolescence: Results from a Japanese sample. *J. Res. Pers.* **2015**, *57*, 32–42. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2015.03.002>
 12. Kawamoto, T.; Endo, T. Sources of variances in personality change during adolescence. *Pers. Individ. Differ.* **2019**, *141*, 182–187. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.018>
 13. Göllner, R.; Roberts, B.W.; Damian, R.I.; Lüdtke, O.; Jonkmann, K.; Trautwein, U. Whose “storm and stress” is it? Parent and child reports of personality development in the transition to early adolescence. *J. Pers.* **2017**, *85*, 376–387. <https://doi.org/10.1111/jopy.12246>

14. DeYoung, C.G. Cybernetic Big Five Theory. *J. Res. Pers.* **2015**, *56*, 33–58. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.07.004>.
15. Canals, J.; Vigil-Colet, A.; Chico, E.; Martí-Henneberg, C. Personality changes during adolescence: The role of gender and pubertal development. *Pers. Individ. Differ.* **2005**, *39*, 179–188. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.12.012>.
16. Soto, C.J.; John, O.P.; Gosling, S.D.; Potter, J. Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample. *J. Pers. Soc. Psychol.* **2011**, *100*, 330–348. <https://doi.org/10.1037/a0021717>.
17. Akker, A.L.V.D.; Briley, D.A.; Grotzinger, A.D.; Tackett, J.L.; Tucker-Drob, E.M.; Harden, K.P. Adolescent Big Five personality and pubertal development: Pubertal hormone concentrations and self-reported pubertal status. *Dev. Psychol.* **2021**, *57*, 60–72. <https://doi.org/10.1037/dev0001135>.
18. McCrae, R.R.; Sutin, A.R. A five-factor theory perspective on causal analysis. *Eur. J. Pers.* **2018**, *32*, 151–166. <https://doi.org/10.1002/per.2134>.
19. Matthews, G. Cognitive-adaptive trait theory: A shift in perspective on personality. *J. Pers.* **2018**, *86*, 69–82. <https://doi.org/10.1111/jopy.12319>.
20. Marsh, H.W.; Trautwein, U.; Luedtke, O.; Koeller, O.; Baumert, J. Integration of multidimensional self-concept and core personality construct: Construct validation and relations to wellbeing and achievement. *J. Pers.* **2006**, *74*, 403–456. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00380.x>.
21. Verduyn, P.; Brans, K. The relationship between extraversion, neuroticism and aspects of trait affect. *Pers. Individ. Differ.* **2012**, *52*, 664–669. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.017>.

22. Zhang, J.; Zheng, Y. Neuroticism and extraversion are differentially related to between-and within-person variation of daily negative emotion and physical symptoms. *Pers. Individ. Differ.* **2019**, *141*, 138–142. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.003>.
23. Soto, C.J. Is happiness good for your personality? Concurrent and prospective relations of the big five with subjective well-being. *J. Pers.* **2015**, *83*, 45–55. <https://doi.org/10.1111/jopy.12081>.
24. Kim, H.; Schimmack, U.; Oishi, S.; Tsutsui, Y. Extraversion and life satisfaction: A cross-cultural examination of student and nationally representative samples. *J. Pers.* **2018**, *86*, 604–618. <https://doi.org/10.1111/jopy.12339>.
25. Lianos, P.G. Parenting and social competence in school: The role of preadolescents' personality traits. *J. Adolesc.* **2015**, *41*, 109–120. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.03.006>.
26. Bunnett, E.R. Gender Differences in Perceived Traits of Men and Women. In: *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Personality Processes and Individual Differences*; Di Fabio, A., Saklofske, D.H., Stough, C., Eds.; John Wiley & Sons: Milton, QLD, Australia, 2020; pp. 179–184.
27. Bandura, A. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annu. Rev. Psychol.* **2001**, *52*, 21–41. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>.
28. Bandura, A.; Caprara, G.V.; Barbaranelli, C.; Gerbino, M.; Pastorelli, C. Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Dev.* **2003**, *74*, 769–782. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00567>.
29. Bandura, A. On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *J. Manag.* **2012**, *38*, 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>.

30. Barańczuk, U. The five factor model of personality and emotion regulation: A meta-analysis. *Pers. Individ. Differ.* **2019**, *139*, 217–227. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.11.025>
31. Pocnet, C.; Dupuis, M.; Congard, A.; Jopp, D. Personality and its links to quality of life: Mediating effects of emotion regulation and self-efficacy beliefs. *Motiv. Emot.* **2017**, *41*, 196–208. <https://doi.org/10.1007/s11031-017-9603-0>
32. Thompson, R.A. Doing it with feeling: The emotion in early socioemotional development. *Emot. Rev.* **2015**, *7*, 121–125. <https://doi.org/10.1177/1754073914554777>
33. McRae, K.; Gross, J.J. Emotion regulation. *Emotion* **2020**, *20*, 783. <https://doi.org/10.1037/emo0000703>
34. Gross, J.J. Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In *Handbook of Emotion Regulation*; Gross, J.J., Ed.; Guilford Press: London, UK, 2014; p. 3–20.
35. Gross, J.J. The extended process model of emotion regulation: Elaborations, applications, and future directions. *Psychol. Inq.* **2015**, *26*, 130–137. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.989751>
36. Cabello, R.; Salguero, J.M.; Fernández-Berrocal, P.; Gross, J.J. A Spanish adaptation of the Emotion Regulation Questionnaire. *Eur. J. Psychol. Assess.* **2013**, *29*, 234–240. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000150>
37. Preece, D.A.; Becerra, R.; Robinson, K.; Gross, J.J. The Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric properties in general community samples. *J. Pers. Assess.* **2020**, *102*, 348–356. <https://doi.org/10.1080/00223891.2018.1564319>
38. Cameron, L.D.; Overall, N.C. Suppression and expression as distinct emotion-regulation processes in daily interactions: Longitudinal and meta-analyses. *Emotion* **2018**, *18*, 465–480. <https://doi.org/10.1037/emo0000334>

39. English, T.; Eldesouky, L. We're not alone: Understanding the social consequences of intrinsic emotion regulation. *Emotion* **2020**, *20*, 43–47. <https://doi.org/10.1037/emo0000661>.
40. Kosutic, Z.; Mitkovic-Voncina, M.; Dukanac, V.; Lazarevic, M.; Rakovic-Dobroslavic, I.; Soljaga, M.; Peulic, A.; Djuric, M.; Pesic, D.; Bradic, Z.; et al. Attachment and emotional regulation in adolescents with depression. *Vojn. Pregl.* **2019**, *76*, 129–135. <https://doi.org/10.2298/VSP160928060K>.
41. Zhang, T.; Wang, Z.; Liu, G.; Shao, J. Teachers' caring behavior and problem behaviors in adolescents: The mediating roles of cognitive reappraisal and expressive suppression. *Pers. Individ. Differ.* **2019**, *142*, 270. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.10.005>.
42. Harrington, E.M.; Trevino, S.D.; López, S.; Giuliani, N.R. Emotion regulation in early childhood: Implications for socioemotional and academic components of school readiness. *Emotion* **2020**, *20*, 48–53. <https://doi.org/10.1037/emo0000667>.
43. Brenning, K.; Soenens, B.; Van Petegem, S.; Vansteenkiste, M. Perceived maternal autonomy support and early adolescent emotion regulation: A longitudinal study. *Soc. Dev.* **2015**, *24*, 561–578. <https://doi.org/10.1111/sode.12107>.
44. Mesurado, B.; Malonda-Vidal, E.M.; Llorca-Mestre, A. Negative emotions and behaviour: The role of regulatory emotional self-efficacy. *J. Adolesc.* **2018**, *64*, 62–71. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.01.007>.
45. Zou, C.; Plaks, J.E.; Peterson, J.B. Don't get too excited: Assessing individual differences in the down-regulation of positive emotions. *J. Pers. Assess.* **2019**, *101*, 73–83. <https://doi.org/10.1080/00223891.2017.1339711>.
46. Bujor, L.; Turliuc, M.N. The personality structure in the emotion regulation of sadness and anger. *Pers. Individ. Differ.* **2020**, *162*, 10. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109999>.

47. Brans, K.; Koval, P.; Verduyn, P.; Lim, Y.L.; Kuppens, P. The regulation of negative and positive affect in daily life. *Emotion* **2013**, *13*, 926–939. <https://doi.org/10.1037/a0032400>.
48. Heiy, J.E.; Cheavens, J.S. Back to basics: A naturalistic assessment of the experience and regulation of emotion. *Emotion* **2014**, *14*, 878–891. <https://doi.org/10.1037/a0037231>.
49. Abbasi, I.S. The role of neuroticism in the maintenance of chronic baseline stress perception and negative affect. *Span. J. Psychol.* **2016**, *19*, E9. <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.7>.
50. Harenski, C.L.; Kim, S.H.; Hamann, S. Neuroticism and psychopathy predict brain activation during moral and nonmoral emotion regulation. *Cogn. Affect. Behav. Neurosci.* **2009**, *9*, 1–15. <https://doi.org/10.3758/CABN.9.1.1>.
51. Caprara, G.V.; Vecchione, M.; Barbaranelli, C.; Alessandri, G. Emotional stability and affective self-regulatory efficacy beliefs: Proofs of integration between trait theory and social cognitive theory. *Eur. J. Pers.* **2013**, *27*, 145–154. <https://doi.org/10.1002/per.1847>.
52. Shi, M.; Li, X.; Zhu, T.; Shi, K. The relationship between regulatory emotional self-efficacy, big-five personality and internet events attitude. In Proceedings of the 2010 IEEE 2nd Symposium on Web Society, Beijing, China, 16–17 August 2010; pp. 61–65. <https://doi.org/10.1109/SWS.2010.5607477>.
53. Dauvier, B.; Pavani, J.-B.; Le Vigouroux, S.; Kop, J.-L.; Congard, A. The interactive effect of neuroticism and extraversion on the daily variability of affective states. *J. Res. Pers.* **2019**, *78*, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.10.007>.
54. Zhang, R.-P.; Tsingan, L. Extraversion and neuroticism mediate associations between openness, conscientiousness, and agreeableness and affective well-being. *J. Happiness Stud.* **2014**, *15*, 1377–1388. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9482-3>.

55. Murray, L.E.; O'Neill, L. Neuroticism and extraversion mediate the relationship between having a sibling with developmental disabilities and anxiety and depression symptoms. *J. Affect. Disord.* **2019**, *243*, 232–240. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.09.042>.
56. Yang, Q.; Kanjanarat, P.; Wongpakaran, T.; Ruengorn, C.; Awiphan, R.; Nochaiwong, S.; Wongpakaran, N.; Wedding, D. Fear of COVID-19 and Perceived Stress: The Mediating Roles of Neuroticism and Perceived Social Support. *Healthcare* **2022**, *10*, 812. <https://doi.org/10.3390/healthcare10050812>.
57. Gosling, S.D.; Rentfrow, P.J.; Swann, W.B. A very brief measure of the Big-Five personality domains. *J. Res. Pers.* **2003**, *37*, 504–528. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00046-1](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00046-1).
58. Laajaj, R.; Macours, K.; Hernandez, D.A.P.; Arias, O.; Gosling, S.D.; Potter, J.; Rubio-Codina, M.; Vakis, R. Challenges to Capture the Big Five Personality Traits in non-WEIRD Populations. *Sci. Adv.* **2019**, *5*, eaaw5226.
59. Myszkowski, N.; Storme, M.; Tavani, J.L. Are reflective models appropriate for very short scales? Proofs of concept of formative models using the Ten-Item Personality Inventory. *J. Pers.* **2019**, *87*, 363–372. <https://doi.org/10.1111/jopy.12395>.
60. Robles-Haydar, C.A.; Amar-Amar, J.; Martínez-González, M.B. Validation of the Big Five Questionnaire (BFQ-C), short version, in Colombian adolescents. *Salud Ment.* **2022**, *45*, 29–34. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2022.005>.
61. Hair, J.F.J.; Black, W.C.; Babin, B.J.; Anderson, R.E. *Multivariate Data Analysis*; Pearson Education: Edinburgh, UK, 2014.
62. Nunes, A.; Limpo, T.; Lima, C.F.; Castro, S.L. Short scales for the assessment of personality traits: Development and validation of the portuguese Ten-Item Personality Inventory (TIPI). *Front. Psychol.* **2018**, *9*, 461. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00461>.

63. Romero, E.; Villar, P.; Gómez-Fraguela, J.A.; López-Romero, L. Measuring personality traits with ultra-short scales: A study of the Ten Item Personality Inventory (TIPI) in a Spanish sample. *Pers. Individ. Differ.* **2012**, *53*, 289–293. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.03.035>.
64. Aiken, L.R. Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educ. Psychol. Meas.* **1985**, *45*, 131–142. <https://doi.org/10.1177/0013164485451012>.
65. Wu, A.D.; Zumbo, B.D. Understanding and using mediators and moderators. *Soc. Indic. Res.* **2008**, *87*, 367–392. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9143-1>.
66. Muthén, L.K.; Muthén, B.O. *Mplus User's Guide*, 6th ed.; Muthén & Muthén: Los Angeles, CA, USA, 1998-2017.
67. Finney, S.J.; DiStefano, C. Non-normal and categorical data in structural equation modeling. *Struct. Equ. Model. A Second. Course* **2006**, *10*, 269–314.
68. Marsh, H.W.; Hau, K.T.; Wen, Z. In Search of Golden Rules: Comment on Hypothesis-Testing Approaches to Setting Cutoff Values for Fit Indexes and Dangers in Overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) Findings. *Struct. Equ. Model.* **2004**, *11*, 320–341. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103_2.
69. Kline, R.B. *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*; Guilford Publications: New York, NY, USA, 2015.
70. Kenny, D.A.; Kaniskan, B.; McCoach, D.B. The performance of RMSEA in models with small degrees of freedom. *Sociol. Methods Res.* **2015**, *44*, 486–507. <https://doi.org/10.1177/0049124114543236>.
71. Gignac, G.E.; Szodorai, E.T. Effect size guidelines for individual differences researchers. *Pers. Individ. Differ.* **2016**, *102*, 74–78. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.069>.

72. Credé, M.; Harms, P.; Niehorster, S.; Gaye-Valentine, A. An evaluation of the consequences of using short measures of the Big Five personality traits. *Pers. Soc. Psychol. Rev.* **2012**, *102*, 874.

Disclaimer/Publisher's Note: The statements, opinions and data contained in all publications are solely those of the individual author(s) and contributor(s) and not of MDPI and/or the editor(s). MDPI and/or the editor(s) disclaim responsibility for any injury to people or property resulting from any ideas, methods, instructions or products referred to in the content.

Capítulo 8. Validación española cuestionario de autoeficacia emocional (RESE) en población adolescente

1. Introducción
 - 1.1. Autoeficacia emocional
 - 1.2. Regulación emocional
 - 1.3. Regulación y autoeficacia emocional
2. Método
 - 2.1. Participantes
 - 2.2. Instrumentos
 - 2.3. Procedimiento
 - 2.4. Análisis de datos
3. Resultados
 - 3.1. Validez estructural
 - 3.2. Invarianza de género
 - 3.3. Análisis descriptivos
 - 3.4. Validez de constructo
4. Discusión y conclusiones
5. Referencias

Validación española cuestionario de autoeficacia emocional (RESE) en población adolescente

Pablo Doménech^a, Ana Tur-Porcar^{b*}, Sylvia Georgeva^b

^(a) Universidad Internacional de Valencia

^(b) Universitat de València

*Corresponding author ana.tur@uv.es

Resumen

El presente trabajo tiene dos objetivos. Uno, analizar las propiedades psicométricas del cuestionario de autoeficacia emocional (RESE) en población adolescente española. Dos, estudiar las relaciones entre la autoeficacia emocional y regulación emocional y observar las diferencias según la edad, dividida en adolescencia media y adolescencia tardía. Han participado 703 adolescentes; 351 varones (49.9%) y 352 mujeres (50.1%) de edades comprendidas entre los 15 y los 18 años ($M=15.86$, $DT=0.30$). El 49.6% estudia la educación secundaria obligatoria y el 50.4% estudia el Bachillerato. Se les administraron dos cuestionarios. Uno, *Regulatory Emotional Self-Efficacy (RESE)* que mide autoeficacia de emociones positivas (POS) y autoeficacia de emociones negativas, dividida en autoeficacia en el manejo de la ira (ANG) y autoeficacia en el manejo del desánimo (DES). Dos, *Emotion Regulation Questionnaire (ERQ)*, que atiende a reevaluación cognitiva y a supresión expresiva. Los resultados exploran la validez estructural mediante un análisis comparativo entre cuatro modelos con uno, dos, tres y cuatro factores. La validez convergente y discriminante confirma las relaciones de la reevaluación cognitiva y las emociones positivas y negativas. El análisis diferencial en función de la edad muestra diferencias significativas entre la adolescencia media y la adolescencia tardía en la autoeficacia de las emociones positivas y negativas y en reevaluación cognitiva. No muestra diferencias significativas en supresión expresiva. Se concluye que la escala RESE es un instrumento de medida eficaz de la autoeficacia de las emociones positivas y negativas en la adolescencia. Los adolescentes más capaces de manejar las emociones centradas el antecedente de la experiencia emocional (reevaluación cognitiva) tienen más probabilidades de percibirse eficaces de manejar las emociones positivas y negativas. Se discuten los resultados y se relacionan con la investigación precedente.

Palabras clave

Autoeficacia emocional, regulación emocional, reevaluación cognitiva, supresión expresiva, validación, adolescencia.

Spanish validation of emotional self-efficacy questionnaire (RESE) in adolescent population

Pablo Doménech^a, Ana Tur-Porcar^{b*}, Sylvia Georgeva^b

^(a) Universidad Internacional de Valencia

^(b) Universitat de València

*Corresponding author ana.tur@uv.es

Abstract

This work has two objectives. One, to analyze the psychometric properties of the emotional self-efficacy questionnaire (RESE) in the Spanish adolescent population. Two, study the relationships between emotional self-efficacy and emotional regulation and observe the differences according to age, divided into middle adolescence and late adolescence. 703 adolescents have participated: 351 men (49.9%) and 352 women (50.1%) between the ages of 15 and 18 ($M=15.86$, $SD=0.30$). 49.6% study compulsory secondary education and 50.4% study Baccalaureate. Two questionnaires were administered. One, Regulatory Emotional Self-Efficacy (RESE), which measures positive emotions self-efficacy (POS) and negative emotions self-efficacy, divided into anger management self-efficacy (ANG) and discouragement management self-efficacy (DES). Two, Emotion Regulation Questionnaire (ERQ), which addresses cognitive reappraisal and expressive suppression. The results explore structural validity through a comparative analysis between four models with one, two, three and four factors. Convergent and discriminant validity confirms the relationships of cognitive reappraisal and positive and negative emotions. The differential analysis based on age shows significant differences between middle adolescence and late adolescence in self-efficacy of positive and negative emotions and in cognitive reappraisal. It does not show significant differences in expressive suppression. It is concluded that the RESE scale is an effective instrument for measuring self-efficacy of positive and negative emotions in adolescence. Adolescents better able to manage emotions focused on the antecedent of the emotional experience (cognitive reappraisal) are more likely to perceive themselves as effective in managing positive and negative emotions. The results are discussed and related to previous research.

Keywords

Emotional self-efficacy, emotional regulation, cognitive reappraisal, expressive suppression, validation, adolescence.

1. Introducción

La autoeficacia se refiere a las creencias que tiene una persona sobre los logros que puede alcanzar de manera eficaz. Dichas creencias, junto al proceso de autorregulación emocional, inciden en el sentimiento de logro o fracaso (Bandura, 2018). Al experimentar logro, se incrementa el sentimiento de autoeficacia, mejora la motivación, la capacidad y el interés. Así, las creencias de autoeficacia aluden a un sistema diferenciado de creencias que van vinculándose con el funcionamiento cognitivo, motivacional y afectivo del individuo (Bandura, 2019).

Este sentimiento de autoeficacia puede tener mucha importancia en la adolescencia, etapa de explosión de cambios que comprenden no solo los de tipo fisiológico sino también temperamental, cognitivo y social, que van a repercutir en el sentimiento de competencia emocional, social y académica (Kawamoto y Endo, 2019). Los adolescentes pueden ejercer un control personal en su propio aprendizaje, servir de modelo para los pares e incrementar el sentimiento de eficacia en sí mismos y en el ambiente en la sociedad actual (Bandura, 2018). Así, los enormes cambios producidos en la sociedad actual sobre el acceso a la información y cantidad de información al alcance hacen necesario que los estudiantes sean capaces de adquirir un nivel de autonomía tal, que les ayude a discernir entre la información relevante y la irrelevante o contraproducente para ir adquiriendo un mayor control de su propia vida (Gómez et al., 2018). En este contexto, el sentimiento de autoeficacia y de autorregulación emocional pueden tener un sentido crucial, dada su implicación en los procesos de afrontamiento al estrés (Valdivieso-León et al., 2020).

Desde la perspectiva agéntica humana, la persona es activa y participa de su propio desarrollo y adaptación al entorno. Se la percibe activa y capaz de autoorganizarse, autorregularse y autorreflexionar sobre el curso de los acontecimientos para operar de forma eficaz (Bandura,

2001). De esta forma, los agentes pueden tomar decisiones maduras al ser capaces de organizar y construir planes de acción y de regular ejecución a través de la vinculación del pensamiento y la acción.

Por ello, se hace necesario contar con recursos de acceso a la evaluación de la autoeficacia. Este artículo tiene un doble objetivo. Uno, validar el cuestionario *Regulatory Emotional Self-Efficacy* (Caprara et al., 2008) en población adolescente española. Dos, analizar las relaciones entre la autoeficacia emocional y regulación emocional y observar las diferencias según la edad, dividida en adolescencia media y adolescencia tardía en población española. En la adolescencia media la población está cursando la Enseñanza Secundaria Obligatoria (14-16 años) y en la adolescencia tardía está cursando el Bachillerato (17-18 años).

1.1. Autoeficacia emocional

La Teoría Social Cognitiva muestra que las creencias de autoeficacia estimulan a las personas a perseverar y van a influir en las expectativas de resultados (Bandura 2012). Así, el sistema de autoeficacia potenciará la creencia en la propia capacidad para lograr los objetivos o metas propuestas (Bandura, 2018), y operará como un mecanismo individual que se esparce por el entorno y facilita los cambios del comportamiento en una sociedad o colectivo (Bandura, 1997). De forma circular, el ambiente opera en los organismos individuales y éstos en el ambiente. Por tanto, el sentimiento de autoeficacia se esparce por el ambiente para lograr sociedades o colectivos altamente eficaces (Bandura, 2001). En el entorno educativo, cuando se dan agrupaciones formadas por personas altamente eficaces se tiende a incrementar el rendimiento académico del colectivo, en general (Galla y Wood, 2012; Bandura, 2011), porque en el ejercicio de la acción colectiva se ponen en común conocimientos, formas de actuar, habilidades, estrategias y modelos a seguir.

The Regulatory Emotional Self-Efficacy (RESE) (Caprara et al., 2008) tiene en cuenta las emociones positivas y negativas. La escala RESE evalúa la autoeficacia de emociones positivas (POS) y la autoeficacia de emociones negativas (NEG). El factor POS se constituye como un factor de primer orden definido como la capacidad de experimentar y permitirse expresar emociones positivas como alegría, entusiasmo y orgullo ante el éxito o eventos agradables (Caprara et al., 2008). El factor (NEG) se define como la capacidad para mejorar los estados emocionales negativos una vez que se despiertan en respuesta a la adversidad o eventos frustrantes y para evitar ser superados por emociones como la ira, la irritación, el desaliento y el desánimo (Caprara et al., 2008). Este último factor, NEG se constituye como un factor de segundo orden conformado por los factores de primer orden de autoeficacia en el manejo del abatimiento / angustia (DES), y de autoeficacia en el manejo de la ira / irritación (ANG).

La validación del RESE se ha realizado en contextos europeos, como el alemán con población de 18-22 años (Gunzenhauser et al., 2013) y el turco con sujetos entre 18 y 25 años (Totan, 2014). También se ha validado en población asiática (Huang et al., 2012; Wen et al., 2009; Wu, 2020; Zhang et al., 2010 o Zhao et al., 2013). Estos últimos autores consideran todos los factores POS, DES y ANG como factores de primer orden por lo que eliminan el factor de segundo orden NEG.

En relación con la edad y la percepción de autoeficacia, la investigación apenas ha estudiado la evolución en la etapa adolescente. Se sabe que las personas difieren en el manejo de las experiencias emocionales, entre otras razones, porque difieren en sus capacidades percibidas para regular las emociones (Caprara et al., 2008). Entre los adultos jóvenes parece que el sentimiento de autoeficacia percibida va disminuyendo con la edad (Caprara et al., 2003).

1.2 Regulación emocional

La capacidad de aumentar o disminuir la experiencia emocional se conoce como regulación emocional (Gross, 2014; John y Eng, 2014; Preece et al., 2017). La capacidad de regulación emocional muestra la modulación de las emociones de forma consciente o inconsciente, para adaptarse a las demandas cotidianas (Thompson, 2015) y comprende el aumento o la disminución de la experiencia emocional (Preece et al., 2017).

Una regulación emocional exitosa es un elemento clave para la transición correcta de la etapa infantil a la adulta (Perry et al., 2020), tiene implicaciones en la competencia social y los problemas comportamentales (Eisenberg et al., 2015) y es un predictor del bienestar y del funcionamiento adaptativo (Gross, 2014). Además, implica la regulación de emociones positivas y negativas (McRae y Gross, 2020), puesto que se la considera un componente vital para la reducción y regulación de las experiencias emocionales negativas (Schunk et al., 2022). Las emociones positivas se relacionan con un comportamiento adaptativo social y prosocial (McCullough et al., 2002). En cambio, las emociones negativas se relacionan con problemas físicos e inmunológicos (Chan et al., 2016) y con represión, agresividad e ira (Mesurado et al., 2018).

En la adolescencia se incrementa la presión del grupo de pares y el sentimiento de autoconciencia pública (Coe-Odess et al., 2019) lo que puede apoyar la supresión de la expresión emocional. Ocultar las reacciones emocionales es, en muchas ocasiones, una forma de funcionar en la sociedad y mantener las relaciones sociales, aunque puede conducir a potenciar los sentimientos de aislamiento social (Gardner et al., 2017).

El modelo de procesos de regulación emocional divide las estrategias de regulación emocional en dos grandes grupos (Gross, 2014; 2015; McRae y Gross, 2020). Uno, alude a estrategias centradas en el antecedente que se activan antes de que se produzca la experiencia

emocional como reevaluación cognitiva. Otro, se refiere a las estrategias centradas en la respuesta, que se activan una vez iniciado el proceso emocional como supresión expresiva (Gross y John 2003). En la medida que las personas son capaces de manejar las emociones y activar la respuesta emocional centrándose en los antecedentes serán más capaces de dominar los impulsos negativos y, por tanto, afrontar el hecho emocional con más posibilidades de éxito en el curso de las relaciones interpersonales (Cabello et al., 2013; Gross y John, 2003).

En relación con la edad, se ha comprobado que los mecanismos autorregulatorios van evolucionando con el paso del tiempo. Al igual que se producen los cambios fisiológicos y cognitivos, se van incrementando las reacciones emocionales como fruto de ir adquiriendo una mayor conciencia de las consecuencias implícitas en las relaciones interpersonales (Gross y Cassidy, 2019). No está claro la evolución en el uso de estrategias emocionales en la adolescencia. Algunos autores apuntan que el uso de estrategias centradas en el antecedente de la respuesta emocional va incrementándose con la edad, entre adultos jóvenes (Stifter y Augustine, 2019). Sin embargo, el uso de supresión expresiva no está claro, para unos aumenta en la adolescencia, para otros no cambia o disminuye (Lantrip et al., 2016) Con todo, las estrategias autorregulatorias pueden estar mediatizadas por factores externos como la cultura (Morelen et al., 2012).

1.3. Regulación y autoeficacia emocional

En los últimos años está surgiendo investigación sobre las relaciones entre autoeficacia y autorregulación emocional y se está comprobando el papel de ambas variables con el rendimiento académico y los objetivos de aprendizaje. En este orden, se ha comprobado que los estudiantes con altos niveles de autoeficacia emocional tienen más probabilidades de alcanzar estrategias autorreguladoras y de conseguir los objetivos de aprendizaje (Agustiani et al., 2016; Lajoie et al. (2021).

En la misma línea, Zou et al. (2019) destacan la importancia de la autoeficacia emocional positiva y negativa a la hora de comprender el proceso de regulación emocional. Hasta donde sabemos existe poca investigación que analice ambos constructos. Recientemente, Bujor y Turliuc (2020) han demostrado que la reevaluación cognitiva potencia las emociones positivas y disminuye la intensidad de las emociones negativas. Gunzenhauser et al. (2013) relacionaron la reevaluación cognitiva con la autoeficacia emocional positiva y negativa (POS, DES y ANG) de forma positiva. En cambio la supresión expresiva se relacionó de forma negativa con la autoeficacia emocional positiva (POS) y de forma positiva con autoeficacia negativa (ANG) (Caprara et al., 2008). Por ello, en este estudio hemos considerado la conveniencia de incluir, junto a la autoeficacia emocional, variables de regulación emocional.

Respecto a las diferencias de sexo, Caprara et al. (2003), encontraron que los hombres jóvenes mostraban mayor autoeficacia emocional en modelar el afecto negativo que las mujeres, aunque las mujeres mejoraban desde la edad adulta a la vejez. Sin embargo, existe un consenso amplio que indica mayor puntuación en las chicas en autoeficacia emocional positiva (POS) y mayor puntuación por parte de los chicos de la autoeficacia emocional negativa (DES y ANG) (Alessandri et al., 2009; Alessandri et al., 2015; Caprara et al., 2013a; Caprara et al., 2008; Caprara y Steca, 2005, 2007 y Caprara et al., 2013b).

2. Método

2.1. Participantes

En el presente estudio han participado 703 adolescentes; 351 varones (49.9%) y 352 mujeres (50.1%) de edades comprendidas entre los 15 y los 18 años ($M=15.86$, $DT=0.30$). Estudian el último curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (49.6%) y el Bachillerato (50.4%) en 8 centros escolares de la provincia de Valencia (España). El 49.5% estudia en centros públicos y el

50.5% en centros privado-concertados. La procedencia de las familias es la siguiente: 92.7% españolas; 1.4% del resto de Europa, 5.1% América latina, 0.3% África y un 0.4% Asia. La distribución de la muestra en el grupo de chicos es: 15 años (34.5%), 16 años (42.5%), 17 años (16.2%) y 18 años (6.8%). En el grupo de chicas la distribución por edades es la siguiente: 15 años (36.9%), 16 años (50%), 17 años (11.6%) y 18 años (1.4%). El nivel de estudios de los padres y las madres es: estudios primarios incompletos (padres 2%, madres 0.6%); estudios primarios completos (padres 28.2%, madres 23.6%); estudios de bachillerato o formación profesional especializada (padres 43.7%; madres 41.7%); estudios universitarios (padres 25.3%, madres 33.7%). No consta este dato en el 1.3% de los progenitores

2.2. Instrumentos

The Regulatory Emotional Self-Efficacy RESE, (Caprara et al., 2008). Se trata de un instrumento que examina la creencia de competencia emocional orientada a mostrar o experimentar los afectos positivos y negativos que ocurren en el campo afectivo. Los análisis factoriales confirmatorios fueron positivos en muestras italianas, bolivianas y estadounidenses (Caprara et al., 2008). La escala está compuesta por 12 ítems tipo Likert 1-5. Esta escala se compone de dos subdimensiones: 1) autoeficacia percibida para expresar el afecto positivo (POS) y 2) autoeficacia percibida para expresar el afecto negativo. Además, el afecto negativo tiene dos subfactores: 1) autoeficacia percibida en el manejo de la ira e irritación (ANG) y 2) autoeficacia percibida en el manejo del desánimo y angustia (DES). En esta muestra, los alfas de Cronbach de las dimensiones son los siguientes: $\alpha = .74$ para POS, $\alpha = .75$ para DES, y $\alpha = .73$ para ANG.

Emotion Regulation Questionnaire ERQ (Gross y John, 2003; adaptación Española Cabello et al., 2013). Evalúa el uso de las dos estrategias de regulación emocional: la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva. Consta de 10 ítems presentados en una escala tipo Likert 1-7

(1 = totalmente en desacuerdo y 7 = totalmente de acuerdo). En esta muestra la reevaluación cognitiva ha obtenido un alfa de Cronbach $\alpha = .80$ y la supresión expresiva de $\alpha = .74$, similar a las obtenidas en la validación española, que resultó ser de $\alpha = .79$ para la reevaluación cognitiva y $\alpha = .75$ para la supresión expresiva (Cabello et al., 2013).

2.3. Procedimiento

Esta investigación es de carácter transversal. La selección de la muestra se ha realizado atendiendo a la catalogación en centros educativos de secundaria de la provincia de Valencia y su ubicación en diferentes zonas geográficas para atender a diferentes realidades sociales (centro y periferia). La participación estuvo precedida por la autorización de los centros educativos, las familias y los propios estudiantes, que dieron su consentimiento. Se respetaron las normas éticas contempladas en la resolución de Helsinki para este tipo de investigaciones. La participación fue voluntaria, anónima y confidencial. En cualquier momento del proceso los estudiantes podían retirarse si lo consideraban oportuno. Ningún estudiante abandonó la evaluación. La evaluación se realizó durante el horario lectivo dentro de las mismas aulas y de manera colectiva. Los estudiantes fueron informados por dos profesionales expertos y varios profesores del centro escolar que los acompañaron durante todo el proceso. Se desarrolló en sesiones de 45 minutos aproximadamente.

2.4. Análisis de datos

Para probar la validez de la escala RESE (Caprara et al., 2008) en la adolescencia española se ha realizado: primero, probar la validez estructural de la escala mediante modelos de ecuaciones estructurales. Se pusieron a prueba tres modelos competitivos: 1) un modelo de tres factores independientes y correlacionados (Modelo A), 2) un modelo estimando tres factores independientes con dos correlaciones entre POS y DES, y ANG con DES, pero sin correlación

entre ANG y POS (Modelo B); y 3) un modelo de dos factores (POS y NEG), siendo uno de ellos de segundo orden que abarca ambos ANG y DES (Modelo C). Los ajustes de los modelos se interpretaron mediante ji-cuadrado y los índices Akaike Information Criterion (AIC) y Bayesian Information Criterion (BIC), teniendo en cuenta que ajustan mejor los modelos con mejores índices. Por último, se procedió a probar la invarianza de género mediante análisis de invarianza configural, invarianza métrica (weak), e invarianza escalar (strong) mediante modelos multigrupo.

Todos los modelos fueron especificados y estimados mediante Mplus 8 (Muthén y Muthén, 1998-2017). Los valores perdidos se trataron con máxima verosimilitud (Full Information Maximum Likelihood). Para este modelo se utilizó un estimador para variables continuas robusto y ajustado a la naturaleza ordinal de los indicadores (WLRSMV), dado que algunas variables presentaban una fuerte asimetría (Finney y Di Stefano, 2006). El ajuste del modelo fue evaluado mediante el índice de ji-cuadrado, comparative fit index (CFI), root mean square residual (SRMR) y standardized root mean square residual (RMSEA), mientras que la comparación de modelos se realizó mediante pruebas de ji-cuadrado. Se consideró un ajuste satisfactorio a partir de CFI superior a .90 y RMSEA y SRMR inferior a .08, y excelente cuando es inferior a .05, en función de la complejidad del modelo (Kline, 2015; Kenny et al., 2015).

Segundo, se muestran los estadísticos descriptivos y las correlaciones entre la escala RESE y ERQ que ponen a prueba la validez convergente. Tercero, se realizaron pruebas basadas en las diferencias de edad de los participantes para la escala RESE mediante pruebas *t* de muestras independientes con el fin de poner a prueba la validez de constructo.

3. Resultados

3.1. Validez estructural

Para evaluar la validez estructural del instrumento se calculó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) poniendo a prueba el ajuste de uno, dos, tres y cuatro factores (tabla 32). El ajuste es aceptable a partir de dos factores y es excelente para tres y cuatro factores. El mejor ajuste corresponde al modelo de cuatro factores, sin embargo, la interpretabilidad de las saturaciones factoriales dificulta su conformación teórica, de forma que se procede a retener el modelo con tres factores en base a su ajuste y a las saturaciones factoriales, cercanas al modelo teórico (figura 7).

Tabla 32

Ajuste de los modelos para las tres submuestras

	χ^2	gl	p	RMSEA	90% IC RMSEA	CFI	SRMR
1 Factor	1555.737	54	<.001	.164	[.157 - .171]	.577	.151
2 Factores	338.626	43	<.001	.082	[.074 - .090]	.917	.047
3 Factores	128.215	33	<.001	.053	[.043 - .063]	.973	.025
4 Factores	70.575	24	<.001	.043	[.032 - .055]	.987	.019

En segundo lugar, los modelos de tres factores se analizaron más a fondo, mediante varios Análisis Factoriales Confirmatorios competitivos atendiendo a varias posibles configuraciones de los factores (Figura 7). Los ajustes aparecen en la tabla 33.

La figura 7 muestra de forma gráfica una representación de los modelos analizados. El modelo C se acerca la estructura factorial original comprobada Caprara et al. (2008). La versión original del RESE muestra un factor positivo de primer orden (POS) y un factor negativo de segundo orden (NEG) con dos factores de primer orden DES y ANG. La versión alemana de Gunzenhauser et al. (2013) también estimó tres modelos diferentes, mostrando ajustes satisfactorios equivalentes a nuestros modelos B y C, aunque optó por el modelo C siguiendo la estructura de (Caprara et al., 2008). La versión turca de Totan, (2014) también optó por un factor

negativo de segundo orden formado por dos factores de primer orden y un modelo factorial positivo de primer orden lo que correspondería a nuestro modelo C. En cambio, otras versiones como Huang et al. (2012); Wen et al. (2009); Wu (2020); Zhang et al. (2010) o Zhao et al. (2013) contemplan POS, DES y ANG como factores de primer orden lo que corresponde a nuestro modelo B, lo que permite analizar las diferentes emociones de manera más pormenorizada e incluso añadir nuevos factores en base a diferentes emociones.

Figura 7

Modelos A, B, y C

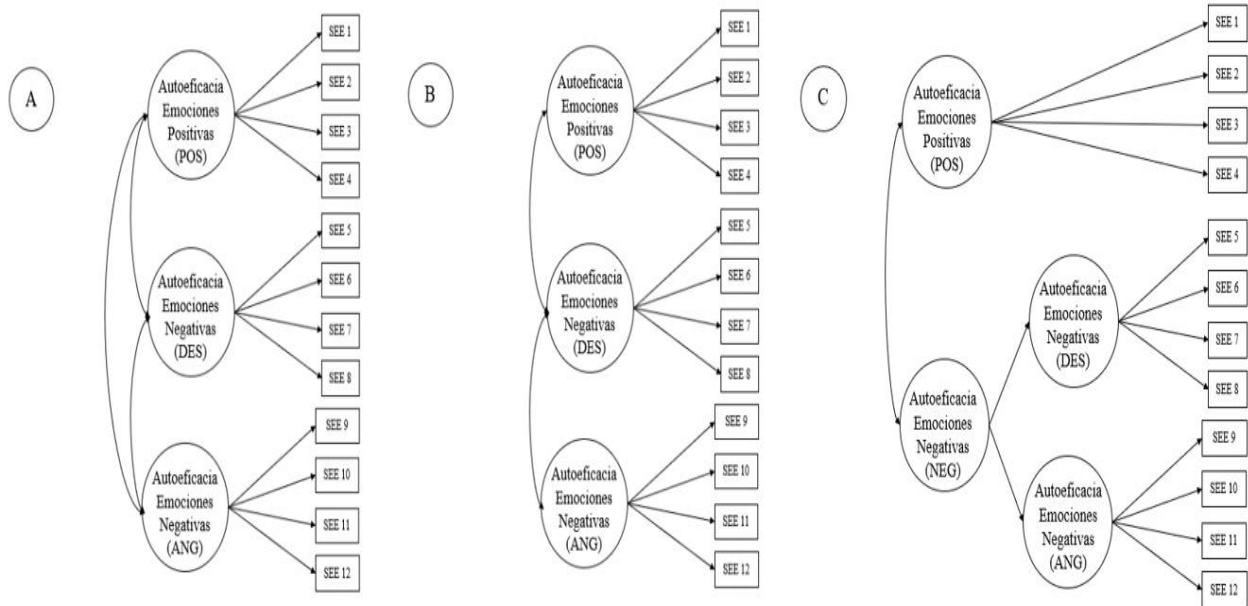


Tabla 33

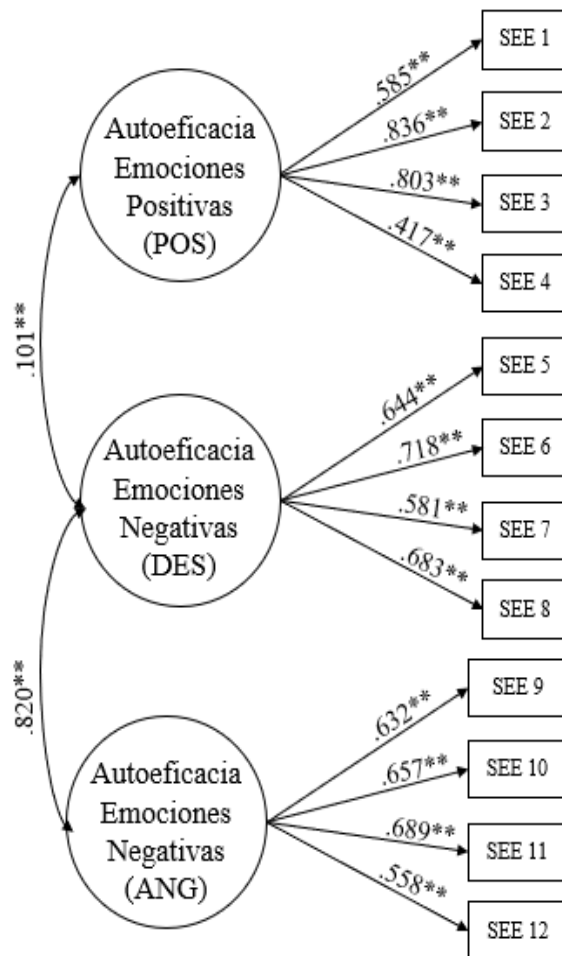
Índices de ajuste de los modelos de RESE

Constructos	χ^2	gl	p	RMSEA	90% IC RMSEA	SRMR	CFI	BIC	AIC
Modelo A.	141.200	51	<.001	.050	.040 - .060	.039	.952	20675.089	20497.486
Modelo B.	141.924	52	<.001	.050	.040 - .060	.039	.953	20669.412	20496.363
Modelo C.	141.924	52	<.001	.050	.040 - .060	.039	.953	20669.412	20496.363

En nuestro caso, los tres modelos estimados obtuvieron un ajuste satisfactorio en base a los criterios previamente establecidos, sin embargo, el modelo con mejor ajuste fue el modelo B (Tabla 33). Las pruebas de ji-cuadrado mostraron diferencias significativas entre el modelo B y los modelos A y C, pero no entre los modelos A y C, indicando que el modelo más parsimonioso es el modelo B. Las saturaciones factoriales del modelo B pueden observarse en la figura 8 de estructura y saturaciones factoriales.

Figura 8

Estructura y saturaciones factoriales Modelo B



3.2. Invarianza de género

En primer lugar, se puso a prueba la varianza configural utilizando el Modelo B retenido, dando lugar a unos resultados satisfactorios. El ajuste del modelo fue ($\chi^2(104) = 199.704$, $p < .01$, CFI=.948, TLI= .934, RMSEA= .051 [90% IC. .040-.062], SRMR= .048). Las saturaciones factoriales estandarizadas de ambos grupos para varones y mujeres aparecen en la Tabla 34, casi todas ellas por encima de .500 y por debajo de .850

Tabla 34

Saturaciones factoriales estandarizadas de las variables latentes para el modelo de invarianza de género.

Variable latente	λ (hombres)	λ (mujeres)
Autoeficacia emociones positivas (POS)		
SEE1	.634	.532
SEE2	.832	.833
SEE3	.814	.803
SEE4	.467	.363
Autoeficacia emociones negativas (DES)		
SEE5	.617	.646
SEE6	.658	.746
SEE7	.481	.641
SEE8	.635	.683
Autoeficacia emociones negativas (ANG)		
SEE9	.695	.529
SEE10	.590	.705
SEE11	.619	.726
SEE12	.592	.482

En segundo lugar, se puso a prueba la invarianza métrica, cuyo ajuste, sin embargo, no fue tan satisfactorio ($\chi^2(107) = 352.467$, $p < .01$, CFI=.866, TLI= .835, RMSEA= .081 [90% IC. .072-.090], SRMR= .283).

3.3. Análisis descriptivos

El estudio descriptivo de las dimensiones analizadas muestra los estadísticos descriptivos de las variables que intervienen en la muestra (Tabla 35). En general, la población presenta puntuaciones medias superiores a la media aritmética en las dimensiones de la regulación emocional de POS y DES, y puntuaciones medias inferiores a la media aritmética en ANG. Existe bastante variabilidad en las dimensiones de regulación emocional, sobre todo en supresión cognitiva.

Tabla 35

Análisis descriptivos de las dimensiones de ERQ y RESE

	Media	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis
1. Reevaluación cognitiva	4.40	.985	-.019	-.526
2. Supresión expresiva	3.72	1.262	.010	-.958
3. Autoeficacia E POS	4.49	.489	-.654	-.816
4. Autoeficacia E DES	3.17	.715	.076	-.898
5. Autoeficacia E ANG	2.85	.771	.063	-.877

La tabla 36 muestra las correlaciones entre las variables que intervienen en el estudio. Se esperaría una correlación entre las dimensiones de ERQ y RESE aunque no demasiado alta puesto que son constructos relacionados pero no iguales. Como se puede observar existe una correlación positiva y significativa entre las variables de autoeficacia (POS, DES y ANG) y reevaluación cognitiva, aunque la autoeficacia emocional positiva (POS) muestre una relación menor. Por otro lado, la supresión expresiva correlaciona de manera significativa y negativa con la autoeficacia emocional positiva (POS) y de manera positiva con la autoeficacia emocional negativa (DES y ANG).

Tabla 36

Correlaciones entre variables las dimensiones de ERQ y RESE

	1	2	3	4
1. Reevaluación cognitiva	-			
2. Supresión expresiva	.070	-		
3. Autoeficacia E POS	.196**	-.297**	-	
4. Autoeficacia E DES	.408**	.103**	.109**	-
5. Autoeficacia E ANG	.422**	.145**	-.002	.595**

Nota: **= $p < .01$, *= $p < .05$

Los análisis correlacionales muestran alguna diferencia según la edad. Entre los más mayores (adolescencia tardía) POS correlaciona de forma positiva y significativa con DES pero no correlaciona en los más pequeños (adolescencia media). Entre los más pequeños, supresión expresiva correlaciona de forma positiva y significativa con DES y de forma tenue con reevaluación cognitiva en la población más pequeña (adolescencia media) pero no correlaciona en los mayores (adolescencia tardía). El resto de las correlaciones entre variables se mantienen en niveles semejantes (Tabla 37).

Tabla 37

Correlaciones entre variables de ERQ y RESE según la etapa educativa distribuida en educación secundaria obligatoria y bachillerato.

	1	2	3	4	5
1. Autoeficacia E POS	-	.179**	.044	.188**	-.262**
2. Autoeficacia E DES	.018	-	.576**	.395**	.063
3. Autoeficacia E ANG	-.056	.617**	-	.422**	.149**
4. Reevaluación cognitiva	.183**	.413**	.403**	-	.035
5. Supresión expresiva	.368**	.171**	.174	.105*	-

Nota: **= $p < .01$, *= $p < .05$; Adolescencia media educación secundaria = Abajo izquierda; adolescencia tardía bachillerato = arriba derecha.

3.4. Validez de constructo

El análisis sobre las diferencias de edad (adolescencia media y adolescencia tardía), a través de la prueba *t*, muestra las diferencias significativas en todas las variables excepto en supresión expresiva en la que no hay diferencias según la edad. Los adolescentes más pequeños (adolescencia media) son más capaces de percibir la autoeficacia para expresar los sentimientos negativos, tanto para el manejo de la ira y la irritación (ANG) como para el manejo del desánimo (DES). Mientras que los adolescentes mayores se perciben mejor para expresar sentimientos positivos (POS). Asimismo, los adolescentes más pequeños tienden a utilizar más estrategias de reevaluación cognitiva que los adolescentes más mayores (adolescencia tardía). A pesar de ello, estos datos han de tomarse con cierta cautela puesto que el tamaño del efecto (*d* de Cohen) se sitúa en valores relativamente bajos en todas las variables (tabla 38).

Tabla 38

Análisis diferencial de ERQ y RESE según la edad (distribuida en adolescentes de 15-16 años y adolescentes de 17-18 años)

	<i>M</i> (<i>DS</i>) (Ad Media) *	<i>M</i> (<i>DS</i>) (Ad Tardía) *	<i>t</i>	Sig.	Δ de medias	95% IC para la diferencia		<i>d</i> de Cohen
1. Autoeficacia E POS	4.43 (0.58)	4.15 (0.52)	-1.80	.036	-.075	-.156	.006	-.13
2. Autoeficacia E DES	3.24 (0.78)	3.08 (0.75)	2.72	.003	.158	.044	.271	.20
3. Autoeficacia E ANG	2.95 (0.85)	2.77 (0.77)	2.92	.002	.179	.587	.300	.22
4. Reevaluación Cognitiva	4.47 (1.14)	4.31 (0.99)	1.970	.025	.159	.000	.318	.14
5. Supresión expresiva	3.72 (1.34)	3.75 (1.33)	-.333	.370	-.033	-.232	.164	-

M = Media aritmética

La tabla 39 muestra las diferencias de todas las variables en función del sexo. Como se puede observar, a través de la prueba *t*, todas las variables muestran una diferencias significativa. El tamaño del efecto de la *d* de Cohen se sitúa en valores bajos en el caso de las variables de supresión expresiva, y autoeficacia de las emociones positivas (POS). En cambio, la *d* de Cohen

se sitúa en valores muestra valores medios para las variables de reevaluación cognitiva y autoeficacia de las emociones negativas (DES y ANG). Los chicos muestran puntuaciones más altas en todas las variables: reevaluación cognitiva, supresión expresiva, autoeficacia de las emociones negativas (DES) y autoeficacia de las emociones positivas (ANG). En cambio, es el grupo de las chicas el que puntúa de manera superior en la variable de autoeficacia de las emociones positivas (POS). Son las chicas las que reportan mayor eficacia en el manejo de las emociones positivas mientras que los chicos manifiestan un mayor logro de las emociones negativas. Es importante destacar que son también los chicos los que destacan un mayor uso de estrategias regulatorias tanto en el antecedente como en el consecuente del proceso emocional.

Tabla 39

Análisis diferencial de ERQ y RESE según el sexo

	M (chicos)	M (chicas)	t	Sig.	Δ de medias	95% IC para la diferencia		d de Cohen
1. Reevaluación cognitiva	4.60	4.19	5.634	.000	.410	.267	.553	.43
2. Supresión expresiva	3.87	3.58	3.126	.002	.296	.110	.482	.24
3. Autoeficacia E POS	4.45	4.54	-2.317	.021	-.085	-.157	-.013	.17
4. Autoeficacia E DES	3.35	2.99	7.058	.000	.368	.267	.470	.53
5. Autoeficacia E ANG	3.03	2.67	6.448	.000	.364	.253	.475	.49

M = Media aritmética

4. Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo ha sido doble. Uno, analizar las propiedades psicométricas del *The Regulatory Emotional Self-Efficacy* (Caprara et al., 2008) adaptado a población adolescente española. Dos, observar las relaciones de la autoeficacia emocional y la regulación emocional, así como las diferencias según la edad en población adolescente. En términos generales podemos decir

que los resultados de este estudio llevan a verificar la validez del instrumento en población adolescente española.

A partir de los resultados podemos considerar: primero, en referencia al Análisis Factorial Exploratorio (AFE) se han retenido tres factores en base a sus características de mejor ajuste e interpretabilidad de las saturaciones factoriales que se ajustan a la teoría descrita (Caprara et al., 2008). Respecto a la validez estructural, finalmente se ha retenido un modelo con tres factores independientes y correlacionados, de forma que demuestra la validez del instrumento a la hora de medir la autoeficacia emocional en población adolescente. La validación final contempla tres dimensiones POS, DES y ANG como factores de primer orden. Esta estructura factorial ya fue validada previamente por Huang et al. (2012); Wen et al. (2009); Wu (2020); Zhang et al. (2010) o Zhao et al. (2013). Este modelo ofrece mayor ajuste que la posibilidad de contemplar la autoeficacia emocional negativa (NEG) como un factor de segundo orden con dos factores de primer orden (DES y ANG) al igual que hicieron autores anteriores Caprara et al. (2008); Gunzenhauser et al. (2013) y Totán (2014). Respecto a la invarianza de género del modelo se aprecia un buen ajuste en varianza configural, aunque no en invarianza métrica y escalar. Estos resultados son los mismos que los obtenidos por (Gunzenhauser et al., 2013; Totán, 2014 y Zhao et al., 2013). De forma que puede concluirse que la estructura factorial se sostiene en ambos sexos, aunque no se puede determinar que las saturaciones factoriales e interceptas sean iguales entre ellos.

Segundo, la validez convergente y discriminante de la escala confirma las relaciones de reevaluación cognitiva con la autoeficacia de las emociones positivas y negativas (DES y ANG). Los adolescentes más capaces de manejar las emociones centradas en el antecedente de la experiencia emocional tienen más probabilidades de percibirse eficaces para manejar las

emociones positivas y también las emociones negativas (adolescencia media y tardía). Estos resultados están en la línea de los obtenidos por Gunzenhauser et al. (2013) al observar las relaciones positivas entre la reevaluación y autoeficacia de las emociones positivas y negativas. En la misma línea, Bujor y Turliuc (2020) concluyeron que la reevaluación cognitiva potenciaba las emociones positivas y reducía las negativas. Por tanto, los adolescentes que tienden a centrarse en el antecedente de la experiencia emocional son más capaces de manejar el estado emocional (positivo y negativo) para afrontar los sucesos cotidianos y puede considerarse una estrategia eficaz en la vida cotidiana.

Con la supresión expresiva los resultados muestran una correlación negativa con la autoeficacia POS y positiva con DES y ANG. La supresión expresiva actúa contra el sentimiento de eficacia de las emociones positivas (POS) a la vez que las relaciones son positivas con la percepción de eficacia en el manejo de las emociones negativas. Estos resultados siguen los obtenidos por Gunzenhauser et al. (2013) con alguna diferencia. La investigación de Gunzenhauser et al. (2013) obtuvo relaciones negativas con autoeficacia POS en los dos estudios de la investigación y relaciones positivas con ANG en uno de los estudios. Además, supresión expresiva no se relacionó significativamente con DES. Contemplar las variables de autoeficacia como factores de primer orden permite compararlas una a una. En este sentido, tanto la ira y la irritación (ANG) como el desánimo y la angustia (DES) están positivamente relacionadas con la supresión expresiva. A primera vista, puede parecer contradictorio que la supresión expresiva, por su carácter de ocultación de la respuesta emocional, se relacione positivamente con la autoeficacia emocional negativa. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que, en ciertos contextos, como el escolar, la supresión expresiva puede resultar adaptativa al atenuar la respuesta conductual inmediata y facilitar el control de las emociones negativas desbordantes (Harrington et al., 2020). Una posible

explicación a esta nueva correlación es que en la adolescencia suprimir las emociones de desánimo y angustia (DES) puede verse como un factor de adaptación al entorno y, por tanto, ser considerado por ellos como un logro de autoeficacia emocional. A pesar de ello, no podemos obviar que la supresión de la respuesta emocional conduce al aislamiento social en mayor medida, lo que puede resultar contraproducente a largo plazo (Gardner et al., 2017)

Tercero, los análisis diferenciales relacionados con la edad (adolescencia media y adolescencia tardía) muestran una diferencia significativa en el manejo de las emociones positivas y negativas por parte de los adolescentes según la etapa en que se encuentren. Parece que en la adolescencia media se tienen más recursos para manejar las emociones negativas relacionadas con la ira o irritación y con el desánimo o angustia. Parece también, que con la edad los sentimientos de autoeficacia percibida relacionados con el manejo de la ira o de la angustia van disminuyendo y aumentando la percepción de autoeficacia para el manejo de las emociones positivas. Los adolescentes mayores se sienten más capaces de manejar las emociones positivas, pero menos capaces de manejar las emociones negativas. Caprara et al. (2003) comprobaron que en adultos (20-49 años) los grupos más jóvenes mostraban mayores índices de autoeficacia para regular los estados emocionales positivos y negativos.

Por el lado de la autorregulación emocional, los adolescentes más jóvenes afrontan los sucesos cotidianos con estrategias centradas en el antecedente de la experiencia emocional, en principio, de carácter más adaptativo, que los adolescentes mayores. Sin embargo, no hay diferencias en la forma de afrontar las situaciones con estrategias que se activan después de haber iniciado el proceso emocional, es decir, la supresión expresiva (Gross y John, 2003). Una mayor conciencia acerca de las consecuencias de las manifestaciones emocionales puede estar en la base de la disminución de la reevaluación cognitiva y la no diferencia en supresión cognitiva (Gross y

Cassidy, 2019). En la adolescencia se incrementa la presión del grupo de pares y el sentimiento de autoconciencia pública (Coe-Odess et al., 2019) lo que puede apoyar la supresión de la expresión emocional. Encubrir las reacciones emocionales es, en muchas ocasiones, una forma de funcionar en la sociedad y mantener las relaciones sociales, aunque a largo plazo pueda resultar negativo (Gardner et al., 2017).

Respecto a la comparación en base al sexo, nuestros resultados muestran una diferencia significativa en las tres variables de autoeficacia. Las chicas puntúan de manera superior en la autoeficacia emocional positiva (POS) mientras que los chicos puntúan de manera superior en autoeficacia emocional negativa (DES y ANG). De forma que las chicas parecen tener mayor autoeficacia en mostrar emociones positivas (POS), mientras que los chicos tienen a sentirse más autoeficaces en manejar la ira e irritación (ANG) y el desánimo y angustia (DES). Estos resultados son coherentes con la investigación previa a este respecto (Alessandri et al., 2009; Alessandri et al., 2015; Caprara et al., 2013a; Caprara et al., 2008; Caprara y Steca, 2005, 2007 y Caprara et al., 2013b).

En conclusión y en base a los resultados podemos afirmar que la escala RESE es un instrumento válido para evaluar la autoeficacia de las emociones positivas negativas tanto en hombres como en mujeres adolescentes en muestras de habla española.

Esta investigación ha tenido algunas limitaciones. Una, se trata de un estudio transversal que entorpece las relaciones de causalidad entre variables. Además, los resultados pueden sufrir sesgos derivados del momento de la evaluación y de la situación física y emocional de los participantes. Los resultados podrían enriquecerse a través de diseños longitudinales de toda la adolescencia. Dos, la población analizada es española de la zona geográfica valenciana, la ampliación a diferentes zonas geográficas española enriquecería la diversidad de la población.

Tres, una posible limitación puede relacionarse con el modelo de procesos aplicado a la adolescencia dado el rol moderador del propio desarrollo, por lo que puede ocurrir que algunos aspectos el modelo se apliquen según la manera que se desarrolla la trayectoria emocional en el tiempo (Gross, y Cassidy, 2019). Esta limitación debería estudiarse más a fondo en un futuro.

5. Referencias

- Agustiani, H., Cahyad, S., & Musa, M. (2016). Self-efficacy and self-regulated learning as predictors of students academic performance. *The Open Psychology Journal*, 9(1), 1-6. <https://doi.org/10.2174/1874350101609010001>
- Alessandri, G., Caprara, G., Eisenberg, N., & Steca, P. (2009). Reciprocal relations among self-efficacy beliefs and prosociality across time. *Journal of Personality*, 77(4), 1229-1259. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00580.x>
- Alessandri, G., Vecchione, M., & Caprara, G. (2015). Assessment of regulatory emotional self-efficacy beliefs: a review of the status of the art and some suggestions to move the field forward. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 24–32. <https://doi.org/10.1177/0734282914550382>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130-136. <https://doi.org/10.1177/1745691617699280>
- Bandura, A. (2011). A Social Cognitive perspective on Positive Psychology, *Revista de Psicología Social*, 26, 7-20. <http://doi.org/10.1174/021347411794078444>
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38, 9–44. <https://psycnet.apa.org/record/2011-29855-002>

- Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130-136. <https://doi.org/10.1177/1745691617699280>
- Bandura, A. (2019). Applying theory for human betterment. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 12-15. <https://doi.org/10.1177/1745691618815165>
- Bujor, L., & Turliuc, M. N. (2020). The personality structure in the emotion regulation of sadness and anger. *Personality and Individual Differences*, 162, 10. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109999>
- 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. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000150>
- Caprara, G. V., Caprara, M., & Steca, P. (2003). Personality's correlates of adult development and aging. *European Psychologist*, 8(3), 131–147. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.8.3.131>
- Caprara, G. V., Di Giunta, L., Eisenberg, N., Gerbino, M., Pastorelli, C., & Tramontano, C. (2008). Assessing regulatory emotional self-efficacy in three countries. *Psychological Assessment*, 20(3), 227-237. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.20.3.227>
- Caprara, G., & Steca, P. (2005). Self-efficacy beliefs as determinants of prosocial behavior conducive to life satisfaction across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(2), 191–217. <https://doi.org/10.1521/jscp.24.2.191.62271>
- Caprara, G., & Steca, P. (2007). Prosocial agency: the contribution of values and self-efficacy beliefs to prosocial behavior across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(2), 218–239. <https://doi.org/10.1521/jscp.2007.26.2.218>
- Caprara, G., Alessandri, G., Barbaranelli, C., & Vecchione, M. (2013a). The longitudinal relations between self-esteem and affective self-regulatory efficacy. *Journal of Research in Personality*, 47(6), 859–870. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2013.08.011>

- Caprara, G., Alessandri, G., Barbaranelli, C., & Vecchione, M. (2013b). Emotional stability and affective self-regulatory efficacy beliefs: proofs of integration between trait theory and social cognitive theory. *European Journal of Personality*, 27(2), 145–154. <https://doi.org/10.1002/per.1847>
- Chan, D. K., Zhang, X., Fung, H. H., & Hagger, M. S. (2016). Affect, affective variability, and physical health: results from a population-based investigation in China. *International Journal of Behavioral Medicine*, 23(4), 438-446. <http://doi.org/10.1007/s12529-015-9510-2>
- Coe-Odess, S. J., Narr, R. K., & Allen, J. P. (2019). Emergent Emotions in Adolescence. In V. LoBue, K. Pérez-Edgar, & K. Buss (eds). *Handbook of Emotional Development* (pp. 595-625). Springer, Cham.
- Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M. J., & Spinrad, T. L. (2015). Selfregulation, effortful control, and their socioemotional correlates. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 157–172). Guilford Press.
- Finney, S. J. & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In G.R. Hancock & R.O. Mueller (Eds.). *Structural Equation Modeling: A Second Course* (pp. 269-314). Information Age.
- Galla, B. M., & Wood, J. J. (2012). Emotional self-efficacy moderates anxiety-related impairments in math performance in elementary school-age youth. *Personality and Individual Differences*, 52(2), 118–122. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.09.012>
- Gardner, S. E., Betts, L. R., Stiller, J., & Coates, J. (2017). The role of emotion regulation for coping with school-based peer-victimisation in late childhood. *Personality and Individual Differences*, 107, 108–113. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2016.11.035>
- Gómez, G. R., Saiz, M. S. I., & Ibáñez, J. C. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 21(1), 181-207. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20184>

- 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(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. J. (2014). *Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations*. In *Handbook of Emotion Regulation* (p. 3–20). The Guilford Press.
- Gross, J. J. (2015). The extended process model of emotion regulation: Elaborations, applications, and future directions. *Psychological Inquiry*, 26(1), 130-137. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.989751>
- Gross, J. T., & Cassidy, J. (2019). Expressive suppression of negative emotions in children and adolescents: Theory, data, and a guide for future research. *Developmental Psychology*, 55(9), 1938–1950. <https://doi.org/10.1037/dev0000722>
- Gunzenhauser, C., Heikamp, T., Gerbino, M., Alessandri, G., von Suchodoletz, A., Di Giunta, L., Caprara, G. V., & Trommsdorff, G. (2013). Self-efficacy in regulating positive and negative emotions: A validation study in Germany. *European Journal of Psychological Assessment*, 29(3), 197–204. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000151>
- Harrington, E. M., Trevino, S. D., Lopez, S., & Giuliani, N. R. (2020). Emotion regulation in early childhood: Implications for socioemotional and academic components of school readiness. *Emotion*, 20(1), 48–53. <https://doi.org/10.1037/emo0000667>
- Huang, S., Liu, P., Zhang, W., & Liang, S. (2012). Reliability and validity of Chinese version of the regulatory emotional self-efficacy scale in junior middle school students. *Chin J Clin Psychol*, 20(2), 158-161 *Emotion*, 20(1), 48–53. <https://doi.org/10.1037/emo0000667>
- John, O. P., & Eng, J. (2014). *Three approaches to individual differences in affect regulation: Conceptualizations, measures, and findings*. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (p. 321–345). The Guilford Press.
- Kawamoto, T., & Endo, T. (2019). Sources of variances in personality change during adolescence. *Personality and Individual Differences*, 141, 182–187. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.018>

- Kenny, D. A., Kaniskan, B., & McCoach, D. B. (2015). The performance of RMSEA in models with small degrees of freedom. *Sociological Methods & Research*, 44(3), 486-507. <https://doi.org/10.1177/0049124114543236>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Lajoie, S. P., Zheng, J., Li, S., Jarrell, A., & Gube, M. (2021). Examining the interplay of affect and self regulation in the context of clinical reasoning. *Learning and Instruction*, 72, 101219. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101219>
- Lantrip, C., Isquith, P. K., Koven, N. S., Welsh, K., & Roth, R. M. (2016). Executive function and emotion regulation strategy use in adolescents. *Applied Neuropsychology Child*, 5, 50–55. <http://doi.org/10.1080/21622965.2014.960567>
- McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. A. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 112–127. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.112>
- McRae, K. y Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1-9. <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000703>
- Mesurado, B., Vidal, E. M., & Mestre, A. L. (2018). Negative emotions and behaviour: The role of regulatory emotional self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 64, 62–71. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.01.007>
- Morelen, D., Zeman, J., Perry-Parrish, C., & Anderson, E. (2012). Children’s emotion regulation across and within nations: A comparison of Ghanaian, Kenyan, and American youth. *British Journal of Developmental Psychology*, 30, 415–431. <http://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02050.x>
- Muthén, L., & Muthén, B. (1998-2017). *Mplus User's Guide* (6.^a ed.). Muthén & Muthén.
- Perry, N. B., Dollar, J. M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2020). Maternal socialization of child emotion and adolescent adjustment: Indirect effects through emotion regulation. *Developmental Psychology*, 56(3), 541–552. <https://doi.org/10.1037/dev0000815>

- Preece, D., Becerra, R., Allan, A., Robinson, K., & Dandy, J. (2017). Establishing the theoretical components of alexithymia via factor analysis: Introduction and validation of the attention-appraisal model of alexithymia. *Personality and Individual Differences, 119*, 341-352. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.003>
- Schunk, F., Zeh, F., & Trommsdorff, G. (2022). Cybervictimization and well-being among adolescents during the COVID-19 pandemic: The mediating roles of emotional self-efficacy and emotion regulation. *Computers in Human Behavior, 126*, 107035. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107035>
- Stifter C., & Augustine M. (2019) Emotion Regulation. In V. LoBue, K. Pérez-Edgar, & K. Buss (eds). *Handbook of Emotional Development*. (pp. 405-430). Springer, Cham.
- Thompson, R. A. (2015). Doing it with feeling: The emotion in early socioemotional development. *Emotion Review, 7*(2), 121–125. <https://doi.org/10.1177/1754073914554777>.
- Totan, T. (2014). The Regulatory Emotional Self-Efficacy Scale: Issues of Reliability and Validity Within a Turkish Sample Group. *Psychological Thought, 7*(2), 144-155. <https://doi.org/10.5964/psyc.v7i2.99>
- Valdivieso-León, L., Lucas Mangas, S., Tous-Pallarés, J., & Espinoza-Díaz, I. M. (2020). Estrategias de afrontamiento del estrés académico universitario: educación infantil-primaria. *Educación XXI, 23*(2), 165-186, <https://doi.org/10.5944/educxx1.25651>
- Wen, S., Tang, D., & Yu, G. (2009). The application of regulatory emotional self-efficacy. *Psychological Science, 32*(3), 666–668.
- Wu, Y. (2020). Assessing regulatory emotional self-efficacy within overseas Chinese university students. *Current Psychology, 1*-13. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00987-8>
- Zhang, P., Zhang, M., & Lu, J. M. (2010). An analysis of the results of the regulatory emotional self-efficacy scale in Chinese university students. *Chinese Journal of Clinical Psychology, 18*(5), 568-570.
- Zhao, X., You, X., & Peng, Z. (2013). Factor analysis of the regulatory emotional self-efficacy scale of Chinese college students. *Social Behavior and Personality: an International Journal, 41*(5), 751-760. <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.5.751>

Zou, C., Plaks, J. E., & Peterson, J. B. (2019). Don't get too excited: Assessing individual differences in the down-regulation of positive emotions. *Journal of personality Assessment*, *101*(1), 73-83. <https://doi.org/10.1080/00223891.2017.1339711>

Capítulo 9. Discusión general y conclusiones

9.1. Características de la población participante

9.2. Análisis diferencial de las variables psicológicas analizadas

9.3. Evidencias observadas en relación con las hipótesis y objetivos

9.4. Limitaciones y líneas futuras

Capítulo 9. Discusión general y conclusiones

En este capítulo, se lleva a cabo un análisis de los resultados principales de la investigación y se presentan las conclusiones generales. Con el propósito de mantener una organización estructurada, se abordarán las hipótesis planteadas en el estudio. Al finalizar el capítulo, se discutirán las limitaciones principales de la investigación, así como sus implicaciones y las posibles áreas de investigación futura.

El objetivo general de esta investigación está dirigido a analizar las relaciones entre mecanismos personales, familiares y sociales que pueden estar relacionados con la regulación emocional, con especial atención a las estrategias de reevaluación cognitiva y supresión expresiva. Los mecanismos personales atienden a la personalidad, la autoeficacia académica y la autoeficacia emocional, y variables sociodemográficas, como el sexo y la edad. Entre los factores del entorno familiar intervienen el apego a padres y madres y la crianza. Por último, entre los factores del entorno social se incluye las relaciones con los pares y la autoeficacia académica. En síntesis, se trata de observar el peso de cada una de estas agrupaciones en el desarrollo e implementación de distintas estrategias de regulación emocional.

9.1. Características de la población participante

La selección de la muestra se ha realizado con criterios de aleatoriedad simple respetando tres condiciones: i) centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria; ii) centros sostenidos total o parcialmente con fondos públicos: centros públicos y centros privados concertados; y iii) ubicación geográfica en la provincia de Valencia. La participación contó con el permiso de los centros, de las familias y de los propios adolescentes, que dieron su consentimiento. La participación fue libre y voluntaria, al margen de la programación académica, de forma que la no participación no implicaba consecuencias, incluso, una vez iniciado el proceso podían retirarse si

así lo consideraban. Se cumplieron los principios éticos dispuestos en el Acta de Helsinki respetando el anonimato y la confidencialidad de los datos, que han sido tratados de forma global.

En términos generales, el análisis detallado de la población participante indica que:

a) Del total de los participantes, el 49.9% son varones y el 50.1% mujeres; el 49.5% estudia en centros de titularidad pública y el 50.5% en centros privado-concertados por la administración autonómica. La edad va de 15 a 18 años ($M = 15.86$; $DT = .30$). Según las edades, se distribuyen en 15 años (35.7%), 16 años (46.2%), 17 años (13.9%) y 18 años (4.1%) del total. Estudian tercero y cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato distribuidos en tercero de ESO (32,5%), cuarto de ESO (34.4%), primero de bachillerato (21.6%) y segundo de bachillerato (11.3%). La mayoría han nacido en España (92.7%), solo el restante 7.3% proceden de distintas zonas geográficas: el 1.4% países del este de Europa como Rumanía o Bulgaria; el 5.1% de América del Sur como Perú, Ecuador, Bolivia o Venezuela, el 0.2% son de Marruecos y 3 alumnos de China (0.3%).

Respecto al nivel educativo de las familias cabe señalar que el colectivo de los padres el 2% de los padres no tiene estudios primarios terminados, el 28.2% tienen estudios primarios terminados de graduado escolar, el 43.2% concluyeron sus estudios de bachillerato o, su equivalente, la formación profesional especializada y el 25.3 % tiene titulación superior universitaria. El colectivo de madres muestra un patrón semejante o superior, el 0.6% de las madres no tiene estudios primarios terminados, el 23.6% cuenta con el certificado de estudios primarios de graduado escolar, el 41.7% ha superado los estudios de bachillerato o de formación profesional especializada y, finalmente, el 33.7% de las madres tienen estudios superiores universitarios.

9.2. Análisis diferencial de las variables psicológicas analizadas

Un análisis más detallado de las variables psicológicas aplicadas ha permitido conocer las características de esta población adolescente, diferenciando según el sexo, la edad o el tipo de centro donde están escolarizados.

Las variables psicológicas objeto de estudio han sido:

- a) *Regulación emocional*, con las dimensiones de reevaluación cognitiva y supresión expresiva (Gross y John, 2003; Cabello et al., 2013).
- b) *Autoeficacia emocional*, compuesta por las dimensiones de autoeficacia percibida para expresar el afecto positivo (POS) y autoeficacia percibida para expresar el afecto negativo. Esta última, el afecto negativo tiene dos subfactores: 1) autoeficacia percibida en el manejo de la ira e irritación (ANG) y 2) autoeficacia percibida en el manejo del desanimo y angustia (DES) (Caprara et al., 2008).
- c) *Eficacia académica percibida* (Tur-Porcar et al., 2019) con las dimensiones de: a) rendimiento académico; b) motivación e interés por las actividades académicas; c) ritmo de trabajo adecuado, d) si se consideran buenos alumnos; y e) capacidad para establecer relaciones con los compañeros de clase y evitar conflicto.
- d) *Ten-Item Personality Inventory (TIPI)*. Instrumento de medida breve sobre personalidad (Gosling et al., 2003; Romero et al., 2012). Evalúa los cinco grandes rasgos de personalidad de: extraversión, afabilidad, conciencia, estabilidad emocional y apertura a experiencias.

e) *The Inventory of Parent and Peer Attachment* (Armsden y Greenberg, 1987; Delgado et al., 2016). Evalúa el apego a padres, a madres y a los pares en las dimensiones de confianza, comunicación y alienación.

Un resumen de los resultados indica que en relación con el sexo existen diferencias significativas entre chicos y chicas adolescentes en reevaluación cognitiva, supresión expresiva, autoeficacia de las emociones negativas DES y ANG e inestabilidad emocional. En estos casos los chicos obtienen puntuaciones más altas. En el caso de las chicas, las puntuaciones son más elevadas en autoeficacia emocional positiva, autoeficacia académica y apego a pares. El tamaño del efecto (*d* Cohen) es bajo en supresión expresiva, autoeficacia emocional positiva, autoeficacia académica, inestabilidad emocional y apego a pares; es mediano en reevaluación cognitiva y autoeficacia emocional negativa (ambas dimensiones DES y ANG).

La edad se ha distribuido en adolescencia media (15-16 años) y adolescencia tardía (17-18 años). Los resultados muestran que solo hay diferencias significativas en autoeficacia académica y escrupulosidad, donde los adolescentes más jóvenes obtienen índices más elevados, con un tamaño del efecto bajo. El resto de las variables analizadas no muestran diferencias significativas en función de las categorías de edad analizadas.

Por último, en relación con el tipo de centro, de titularidad pública o privada-concertada no aparecen diferencias significativas en ninguna de las variables analizadas. Lo que indica que las características psicológicas de la población son semejantes en uno y otro tipo de centro. Esta era de esperar porque la distribución de la muestra es semejante si atendemos al sexo y a la edad. Existe mayor dispersión en los estratos sociales más elevados, donde el porcentaje de estudiantes que proceden de estratos sociales es más elevado en centros privados-concertados (concertados 25.3%, públicos 18.4%).

9.3. Evidencias observadas en relación con las hipótesis y objetivos

A continuación, se analizan los principales resultados en función de los objetivos y de las hipótesis de investigación. Con la finalidad de seguir un discurso organizado, este análisis se realiza respetando el orden de los estudios-artículos presentados en los capítulos precedentes.

a) Apego, regulación emocional y eficacia académica percibida en la adolescencia.

El capítulo 5 examina las relaciones del apego con los padres y con los pares con las estrategias de regulación emocional y la percepción de eficacia académica por parte de los adolescentes. Los resultados indican relaciones muy fuertes entre apego a madres y apego a padres, fundamentalmente en las chicas. Muestran asimismo que el apego a madre y a padres se relaciona adecuadamente con la eficacia académica percibida, así como con las dimensiones de regulación emocional. Por tanto, el apego a los padres como el apego a las madres parecen relacionarse con el proceso de regulación emocional y en las creencias sobre su eficacia académica. En líneas generales, parece que los adolescentes mantienen relaciones de apego significativas con ambos progenitores (Kokkinos et al., 2019). Estas relaciones de apego en el entorno familiar y social cercano pueden servir como mecanismos para consolidar un funcionamiento emocional, social y académico más saludable (Holt et al., 2018).

Sin embargo, al profundizar más en los análisis se observa en el colectivo de los varones, el rol de la madre en la disminución de estrategias de supresión expresiva y en el incremento de la autoeficacia académica. El rol del padre muestra relaciones más débiles en este colectivo. Por el contrario, entre las chicas aparece sobre todo el rol del padre en el incremento de estrategias de reevaluación cognitiva y de autoeficacia académica. De acuerdo con Bacro (2012), el apego a los padres parece tener un impacto más pronunciado en la autoeficacia académica que el apego a las

madres. En esta misma línea, se ha comprobado que los apegos parentales seguros influyen en la percepción de eficacia académica y en actitudes positivas hacia lo académico como una fuente de protección personal (Furrer y Marchand, 2020; Oldfield et al., 2018).

Con respecto a la hipótesis 1, (el sexo jugará un papel diferencial en el tipo de estrategia de regulación emocional que utilizan los adolescentes y en el sentimiento de autoeficacia académica. Así, se esperan diferencias entre chicos y chicas en reevaluación cognitiva, en supresión expresiva y en autoeficacia académica. Respecto al apego a padres no se esperan diferencias significativas pero sí se esperan diferencias en el apego a pares), los hallazgos revelan lo siguiente: los varones adolescentes emplean con mayor frecuencia tanto estrategias centradas en el antecedente de la experiencia emocional como estrategias centradas en la respuesta emocional. Respecto al uso de estrategias de reevaluación cognitiva, nuestros resultados están en concordancia con McRae y Gross (2020). En cierta medida respalda que los varones hacen más uso de mecanismos cognitivos dirigidos a gestionar la expresión emocional, con el propósito de alcanzar respuestas más adaptativas. Con todo, otras investigaciones encontraron puntajes más bajos en reevaluación cognitiva en varones (Gullone et al., 2010; Kokkinos et al., 2019) o no hallaron diferencias respecto al sexo en el uso de la reevaluación cognitiva (Gross y John, 2003). No obstante, estas comparaciones pueden deberse a las edades analizadas (infancia tardía, preadolescencia y adolescencia temprana, o en población adulta emergente). Nuestra investigación se centra en la adolescencia media y tardía (15-18 años). En este sentido, a lo largo de este prolongado período, desde el final de la infancia hasta la emergencia de la adultez, las personas experimentan transformaciones significativas a nivel cognitivo, fisiológico, emocional y comportamental (Steinberg, 2016). Por lo tanto, es de esperar que ocurran cambios en el proceso de regulación emocional (Stifter y Augustine, 2019).

Respecto a las estrategias centradas en la respuesta emocional, con un mayor uso de supresión expresiva por parte de los varones, los resultados confirman hallazgos previos (Gross y John, 2003; Gullone et al., 2010). Las reacciones emocionales centradas en las respuestas son menos reflexivas y más impulsivas, lo que a menudo conduce a resultados menos favorables y más desadaptativos. Estos resultados pueden vincularse con la impulsividad de los varones en las relaciones sociales y su tendencia a recurrir a conductas externalizantes (Knyazev, 2004).

Tercero, en relación con la percepción de eficacia académica, las chicas adolescentes se perciben más eficaces que los varones. Estos resultados respaldan investigaciones previas que indican un mejor rendimiento académico en mujeres, quienes suelen obtener mejores calificaciones (INEE, 2015). No obstante es necesario desligar la eficacia académica de las calificaciones ya que son dos realidades distintas puesto que la eficacia académica percibida engloba muchos más aspectos que las propias calificaciones.

Cuarto, en lo que respecta al apego, los resultados diferencian entre el apego a los pares y el apego a los padres/madres. Las chicas adolescentes muestran un mayor grado de apego hacia sus pares en comparación con los chicos. La transición del apego de los padres hacia los compañeros ocurre de manera más temprana en las chicas que en los chicos, (Miljkovitch, 2021). Por otro lado, en contraposición a lo esperado en lo que respecta al apego hacia los padres, los chicos y chicas adolescentes mantienen niveles de apego similares tanto con sus madres como con sus padres. Los padres y madres ejercen un papel semejante en términos de apego, aunque desempeñen roles diferentes en la crianza (Bacro, 2012).

Respecto a la hipótesis 2, (el apego a los padres, a las madres y a los pares correlacionarán y predecirán la reevaluación cognitiva y la eficacia académica percibida (en positivo) y la

supresión expresiva (en negativo). Así, se esperan diferencias entre chicos y chicas), en primer lugar, se observa que el apego tanto a la madre como al padre correlacionan de manera positiva con la reevaluación cognitiva y de forma negativa con la supresión expresiva en chicos y chicas. Estos resultados concuerdan con investigaciones previas (Abtahi y Kerns, 2017; Chen et al., 2019; Kokkinos et al., 2019). Sin embargo, al profundizar en el análisis de modelos, se evidencian diferencias en la relación entre el apego a la madre y al padre con sus hijos e hijas. En el caso de los chicos, el apego a la madre se asocia de forma negativa con la supresión expresiva, mientras que el apego al padre se relaciona positivamente con la reevaluación cognitiva. En este contexto, la figura materna tiende a mitigar el uso de estrategias de supresión emocional, mientras que el apego paterno promueve el empleo de estrategias de reevaluación cognitiva. Además, en el caso de las chicas, son los padres, y no las madres, quienes mantienen una relación positiva con la reevaluación cognitiva. Estos resultados divergentes entre chicos y chicas sugieren que el papel de ambos padres en las relaciones de apego y regulación emocional llegan a ser distintos. Estos hallazgos se alinean con investigaciones previas en población infantil hasta los 12 años (Bacro, 2012). Durante la adolescencia, los adolescentes buscan a la madre y al padre en momentos de angustia y vulnerabilidad (Kerns et al., 2015). Nuestro estudio respalda la idea de que, aunque desempeñan papeles diferentes, la seguridad en el apego tanto con la madre como con el padre predice el uso de estrategias de regulación emocional eficaces (Fernandes et al., 2021; Gambin et al., 2021; Machado y Duarte, 2014). El apego seguro se relaciona con la adopción de estrategias adaptativas (Huang, 2022).

En el caso del apego a los pares aparecen correlaciones negativas con las estrategias de supresión expresiva y positiva con la reevaluación cognitiva tanto en chicos como en chicas, aunque éstas últimas son más débiles. En consecuencia, el apego a los compañeros durante la

adolescencia parece contribuir a disminuir el empleo de estrategias poco eficaces de regulación emocional. Establecer vínculos de apego con pares fomenta relaciones sociales fluidas y promueve el apoyo mutuo, sentando así una base sólida para la formación de vínculos afectivos en interacciones sociales (Coe-Odess et al., 2019). El apego a los compañeros en la adolescencia actúa como un mecanismo que contrarresta estrategias reguladoras impulsivas y menos eficaces, las cuales pueden llevar a respuestas emocionales perjudiciales para la armonía y la convivencia (Sabatier et al., 2017).

b) Personalidad y regulación emocional en la adolescencia.

El Capítulo 6 se centra en la exploración de la relación entre los cinco grandes rasgos de personalidad y las estrategias de regulación emocional, en las dimensiones de reevaluación cognitiva y supresión expresiva. Se revela que la extraversión y la estabilidad emocional constituyen los principales rasgos de la personalidad en la promoción de estrategias emocionales adaptativas, como es el uso de estrategias centradas en los antecedentes de la activación emocional o estrategias de reevaluación cognitiva. Asimismo, muestra las relaciones negativas entre extraversión y supresión expresiva, como estrategias de regulación emocional más centradas en la respuesta, tanto en chicos como en chicas. Este capítulo tiene el objetivo de analizar la relevancia de la personalidad en la regulación emocional de los adolescentes y de poner de manifiesto la necesidad de considerar estas diferencias individuales en futuras intervenciones.

Respecto a la hipótesis 3, (los rasgos de la personalidad de extraversión, afabilidad, conciencia, estabilidad emocional y apertura a experiencias se relacionarán negativamente con supresión expresiva y positivamente con reevaluación cognitiva) se observa primeramente que la reevaluación cognitiva mantiene relaciones con la estabilidad emocional y la apertura a

experiencias, además de la extraversión, en ambos sexos. Esto sugiere que los adolescentes que poseen una mayor estabilidad emocional, es decir, menor neuroticismo, y son más abiertos a nuevas experiencias, están mejor provistos para afrontar situaciones utilizando estrategias de regulación emocional más adaptativas, que les facilitan expresar sus emociones y alcanzar sus metas (Barańczuk, 2019). Estos resultados están en consonancia con investigaciones previas (Balzarotti et al., 2010; Gresham y Gullone, 2012; Gross y John, 2003; Haga et al., 2009; Purnamaningsih, 2017). Sin embargo, las conexiones con la afabilidad y la conciencia son más débiles y solo se observan en el grupo de chicos. Estos resultados se alinean con investigaciones anteriores realizadas en poblaciones alemanas (Schindler y Querengässer, 2019) y chinas (Shi et al., 2018).

Segundo, en cuanto a la supresión expresiva, los hallazgos son diversos y en cierto sentido contradictorios. En el colectivo de los chicos, los resultados de esta investigación muestran relaciones con la extraversión, con apertura y en menor medida con estabilidad emocional. Sin embargo, entre el colectivo de las chicas las relaciones son más estrechas con estabilidad emocional y apertura y, en menor medida, con extraversión, afabilidad y conciencia. Un análisis de la investigación precedente informa la falta de consistencia en los resultados. Una posible explicación a este fenómeno puede ser el aspecto cultural e instrumental (Ma et al., 2018; Matsumoto, 2006 y Eldesouky y English, 2019). Por un lado, parece que estudios que comparten nuestros hallazgos obtuvieron su muestra poblacional de países más cercanos, a nivel sociocultural, como Balzarotti et al. (2010) en Italia, Cabello et al. (2013) en España, Gračanin et al. (2020) en Croacia, Haga et al. (2009) en Noruega, y Schindler y Querengässer (2019) en Alemania. Como se ha observado en algunos contextos concretos la supresión expresiva puede resultar adaptativa a corto plazo (Harrington et al., 2020). Por otro lado, los estudios discrepantes

Gresham y Gullone (2012); Sadr (2016) y Shi et al. (2018), se realizaron con una muestra poblacional de Australia, Irán, China, respectivamente.

En su conjunto, respecto a la supresión expresiva, existe cierto consenso en destacar una relación negativa con la extraversión, y parece que esta relación es universal, superando las diferencias culturales, de edad o de sexo, según lo respaldan los estudios consultados (Balzarotti et al., 2010; Barańczuk, 2019; Cabello et al., 2013; Gračanin et al., 2020; Ioannidis y Siegling, 2015; Kobylińska et al., 2020; Purnamaningsih, 2017; Sadr, 2016; Schindler y Querengässer, 2019; Shi et al., 2018 y Wang et al., 2009).

Tercero, el modelo de análisis de senderos revela que las conexiones entre los rasgos de personalidad y las dimensiones de regulación emocional son más sólidas a través de la extraversión y la estabilidad emocional, con algunas sutiles diferencias entre chicos y chicas adolescentes, lo que respalda la hipótesis 4 (los rasgos de la personalidad, en especial la extraversión y estabilidad emocional predecirán la reevaluación cognitiva en positivo y la supresión expresiva en negativo. En la línea de la investigación precedente llevada a cabo en distintos países, esperamos extrapolar y observar en población adolescente española los resultados obtenidos con adultos emergentes y adultos). Destaca el efecto negativo de la extraversión en la supresión expresiva en chicos y chicas y el efecto positivo de la estabilidad emocional en la reevaluación cognitiva tanto en chicos como en chicas. Asimismo, destaca el efecto positivo de la extraversión en la reevaluación cognitiva en el grupo de chicas. Por lo tanto, en el caso de las adolescentes, la extraversión y la estabilidad emocional fomentan la adopción de estrategias de reevaluación cognitiva. Mientras que en los chicos, solo la estabilidad emocional predice de manera positiva con la reevaluación cognitiva. En los restantes rasgos de personalidad no se han obtenidos relaciones entre ambos constructos psicológicos. Los niveles de varianza explicada son comparables a investigaciones anteriores,

aunque éstas se llevaron a cabo mediante análisis de regresión, que pueden conllevar un mayor margen de error predictivo (Purnamaningsih, 2017; Sadr, 2016).

c) Regulación de las emociones y autoeficacia. El papel mediador de la estabilidad emocional y la extraversión en población adolescente.

El Capítulo 7 tiene el objetivo de analizar las relaciones entre la regulación emocional (teniendo en cuenta ambas dimensiones de reevaluación cognitiva y supresión expresiva) y la autoeficacia académica POS, DES y ANG en la adolescencia, mediadas por los rasgos de la personalidad de estabilidad emocional y extraversión.

Aunque a primera vista puede ser desconcertante establecer rasgos de la personalidad como variables mediadoras, se ha considerado que puede arrojar luz sobre el papel de la personalidad en esta etapa evolutiva, en la que se ha demostrado que, por una parte, los rasgos de personalidad pasan por un proceso de cambio y de inestabilidad (Canals et al., 2005), que implica al adolescente pasar por un proceso de cambio en los patrones de comportamiento y en el temperamento, que van estableciéndose de forma gradual en su interacción con el ambiente (Göllner et al., 2017; Kawamoto y Endo, 2015, 2019; McCrae y Sutin, 2018). Al amparo de la teoría cognitivo social, los rasgos de la personalidad van moldeándose mediante múltiples procesos que arrancan en la temprana edad y van modelando en la persona en su interacción con el ambiente. En este contexto, tienen fuerte protagonismo las transiciones de la vida y, por tanto, la adolescencia (Matthews, 2018).

El capítulo tiene un doble propósito. En primer lugar, explora las relaciones intrincadas entre la regulación de las emociones, los rasgos de personalidad, como la extraversión y la estabilidad emocional, y la autoeficacia en el manejo de emociones en una población adolescente.

En segundo lugar, examina el papel mediador de los rasgos de personalidad en la relación entre la regulación de las emociones y la autoeficacia emocional. Los resultados indican que las creencias de autoeficacia emocional están estrechamente vinculadas a las estrategias de regulación emocional empleadas. La regulación efectiva de las emociones parece fomentar una percepción más positiva de uno mismo y un afrontamiento emocional más adaptativo. La relevancia de los rasgos de personalidad como mediadores en estas relaciones complejas se confirma, contribuyendo a una comprensión más profunda de cómo se desarrollan las creencias de autoeficacia emocional y cómo se ven influenciadas por factores personales y emocionales en la adolescencia.

Primero, los análisis revelan relaciones positivas entre la reevaluación cognitiva y la autoeficacia para las emociones positivas y negativas, lo que respalda la hipótesis 5 (se esperan relaciones positivas entre la reevaluación cognitiva, los rasgos de personalidad de estabilidad emocional y extraversión, y la autoeficacia. La reevaluación cognitiva estará relacionada con la autoeficacia tanto para las emociones positivas como para las negativas). También demuestran que la supresión expresiva se relaciona positivamente con la autoeficacia para las emociones negativas, pero negativamente con la autoeficacia para las emociones positivas, lo que confirma la hipótesis 6 (la supresión expresiva se relacionará negativamente con la autoeficacia emocional positiva mientras que se relacionará positivamente con la autoeficacia para las emociones negativas). Esto sugiere que la reevaluación cognitiva aumenta la percepción de autoeficacia en el manejo de emociones tanto positivas como negativas en los adolescentes. En otras palabras, los adolescentes que son capaces de aplicar estrategias de regulación emocional centradas en el antecedente de la experiencia emocional parecen ser más eficientes para afrontar tanto emociones positivas como negativas (ANG y DES) en situaciones complejas de la vida cotidiana. Estos resultados concuerdan con investigaciones previas que han observado la reevaluación cognitiva como una

estrategia adaptativa que impacta en el afrontamiento de las emociones negativas, reduciendo su intensidad (Bujor y Turliuc, 2020) Estos mismos resultados fueron replicados por investigaciones anteriores como (Gunzenhauser et al., 2013).

Segundo y en referencia a la hipótesis 7 (la regulación emocional tendrá un efecto directo sobre la autoeficacia para las emociones positivas (POS) y negativas) que analiza los efectos de la regulación emocional en la autoeficacia para emociones positivas y negativas, los resultados muestran relaciones directas y positivas entre la reevaluación cognitiva y la autoeficacia emocional, positiva y negativa (DES y ANG). Estas relaciones son positivas y particularmente fuertes con las dos dimensiones de la autoeficacia para las emociones negativas (DES y ANG). Por la parte de la supresión expresiva, aparecen relaciones directas y positivas con la autoeficacia para emociones positivas y las negativas (DES y ANG). Se puede concluir que las estrategias de regulación emocional centradas en el antecedente de la experiencia emocional contribuyen al manejo de las emociones tanto positivas como negativas, regulando el comportamiento para lograr un afrontamiento emocional más eficiente (Bujor y Turliuc, 2020). La supresión expresiva, por otro lado, atenúa la autoeficacia para las emociones positivas (Cameron y Overall, 2018; Heiy y Cheavens, 2014).

Tercero, en relación con las variables mediadoras de extraversión e inestabilidad emocional analizada en la hipótesis 8 (los factores de personalidad de extraversión y estabilidad emocional actuarán como variables mediadoras entre la regulación emocional y la autoeficacia para emociones positivas (POS) y negativas (DES & ANG), los resultados concluyen, por la parte de la extraversión que ésta actúa como variable mediadora entre las dos dimensiones de regulación emocional y la autoeficacia emocional, positiva y negativa (DES y ANG). Las personas más extravertidas contarán con más mecanismos para la autoeficacia emocional y tendrán más facilidad

para hacer uso de emociones positivas y negativas en proceso de maduración e interacción con el entorno. En cambio, la estabilidad emocional solo resulta una variable mediadora de ambas dimensiones de regulación emocional (revaluación cognitiva y supresión expresiva) con la autoeficacia para las emociones negativas (DES y ANG), pero no con la autoeficacia para las emociones positivas. En síntesis, los adolescentes más estables emocionales tienden a sentirse más autoeficaces al afrontar emociones negativas, como la desesperación y la ira. Por tanto, la estabilidad emocional proporciona recursos para afrontar de manera más adecuada las emociones negativas, aunque no parece tener un efecto significativo en las emociones positivas. Una posible explicación podría ser que las personas con altos niveles de estabilidad emocional perciben el afrontamiento emocional negativo como un logro y prestan menos atención al afrontamiento emocional positivo (Zou et al., 2019; Bujor y Turliuc, 2020). Estos resultados son congruentes con la investigación precedente. Las personas con tendencia a la extraversión tienden a percibirse a sí mismas como más eficaces al afrontar tanto emociones positivas como negativas (Shi et al., 2010). Esto podría deberse en parte a que los extrovertidos son propensos a establecer relaciones sociales, lo que les brinda más oportunidades para gestionar su estado emocional de manera eficiente. Además, frente a situaciones de gran carga emocional, los extrovertidos son más capaces de afrontar emociones negativas que pueden provocar desesperación y angustia. Estos hallazgos son un avance en la investigación en este campo al proporcionar datos sólidos sobre la relación entre variables que hasta ahora han sido poco estudiadas y sigue la tendencia de otros estudios previos que ha utilizado las variables de neuroticismo y extraversión como variables mediadoras (Zhang y Tsingan, 2014; Murray y O'Neill, 2019; Yang et al., 2022). La investigación es por tanto perfectamente actual y ha sido recientemente publicada en una revista de impacto científico.

d) Validación española cuestionario de autoeficacia emocional (RESE) en población adolescente.

El capítulo 8 tiene el objetivo de examinar la confiabilidad de la escala RESE utilizada para medir la autoeficacia emocional en la población española. Proporciona un análisis exhaustivo del estado actual del concepto de autoeficacia emocional. Los resultados obtenidos a través de diversas pruebas de validez, incluyendo validez convergente, discriminante, criterial y estructural, respaldan la efectividad de la escala RESE como una herramienta válida para evaluar la autoeficacia en relación con emociones positivas y negativas en adolescentes que hablan español. Del análisis psicométrico se pueden extraer tres observaciones.:

Primero, el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) extrae tres factores basados en sus ajustes y las cargas factoriales, los cuales son coherentes con la teoría de Caprara et al. (2008). Así pues, la validez estructural ha confirmado un modelo con tres factores independientes y correlacionados entre sí. La validación final incluye tres dimensiones: emociones positivas (POS), desánimo y angustia (DES) e ira e irritación (ANG) como factores de primer orden. Por tanto, sigue la misma tendencia de investigaciones previas en otros entornos (Caprara et al., 2008; Gunzenhauser et al., 2013; y Totán, 2014). En cuanto a la invarianza de género del modelo, observamos un buen ajuste en la varianza configural, aunque no se cumple la invarianza métrica y escalar. Estos hallazgos son consistentes con investigaciones previas realizadas por (Gunzenhauser et al., 2013; Totán, 2014 y Zhao et al., 2013). En resumen, la estructura factorial se mantiene en ambos sexos, aunque no podemos afirmar que las cargas factoriales e interceptas sean idénticas entre ellos.

Segundo, la validez convergente y discriminante de la escala confirma las relaciones de reevaluación cognitiva con la autoeficacia de las emociones positivas y negativas (DES y ANG). Nuestros resultados respaldan los objetivos propuestos. La reevaluación cognitiva correlaciona

con todas las variables de autoeficacia (POS, DES y ANG). Estos resultados concuerdan con las investigaciones de (Gunzenhauser et al., 2013).

Tercero, se analiza la validez del constructo en base a la edad y al sexo. La validez del constructo analizada mediante las diferencias de medias para muestras independientes (según la edad distribuida en adolescentes de 15-16 años frente a adolescentes de 17-18 años), demuestra diferencias en autoeficacia positiva y negativa y en reevaluación cognitiva. No muestra diferencias en supresión expresiva. Aparece la paradoja de que los adolescentes más pequeños se perciben más autoeficaces en el manejo de las emociones negativas (DES y ANG) y, dentro de la regulación emocional, en reevaluación cognitiva. A su vez se perciben menos autoeficaces en el manejo de estrategias de autoeficacia positiva. En síntesis, los adolescentes de 15-16 años son más capaces de percibir la autoeficacia para expresar los sentimientos negativos, tanto para el manejo de la ira y la irritación (ANG) como para el manejo del desánimo (DES), a la vez que tienden a utilizar más estrategias de reevaluación cognitiva que los adolescentes más mayores (adolescencia tardía). Por el contrario, los adolescentes mayores se perciben más eficaces para expresar sentimientos positivos (POS). Siguiendo investigaciones previas, se puede concluir que los mecanismos autorregulatorios centrados en los antecedentes de la respuesta emocional evolucionan con la edad, a la vez que no se observa evolución alguna con los mecanismos autorregulatorios centrados en la respuesta emocional. La reevaluación cognitiva está unida al uso de recursos cognitivos lo que facilita la regulación más exitosa para afrontar las situaciones cotidianas en la toma de decisiones. Por ello, la reevaluación cognitiva estará presente en el proceso de implementación temprana de estrategias facilitadoras del manejo emocional. Por el contrario, la supresión expresiva va a implicar estrategias inhibitorias de la expresión de los comportamientos conectados con la situación y la carga emocional. Dicha inhibición comportamental no siempre es desadaptativa, en

ocasiones puede resultar adaptativa porque la resolución del problema persigue otro objetivo. Ej. La madre que hace oídos sordos ante una conducta del hijo o de la hija porque quiere poner el acento en otra conducta.

La validez del constructo analizada mediante el sexo muestra diferencias significativas entre varones y mujeres adolescentes, con un tamaño del efecto medio (en reevaluación cognitiva y autoeficacia de las emociones negativas (DES y ANG) y bajo en supresión expresiva, y autoeficacia de las emociones positivas (POS). En ella, los chicos reportan puntuaciones más altas en todas las variables excepto en la autoeficacia emocional positiva (POS). Estos resultados están en la línea de (Caprara et al., 2003) al comprobar en una muestra de adultos que los varones jóvenes mantenían mayores índices de autoeficacia emocional para modelar el afecto negativo, aunque también vieron que las mujeres mejoraban a medida que iban avanzando con la edad. El efecto del sexo, por tanto, sí está presente en la adolescencia. Existe un cierto consenso respecto al sexo, las chicas tienden a estar por encima en estrategias de autoeficacia emocional positiva, mientras que los varones son superiores en autoeficacia emocional negativa (Alessandri et al., 2009; Alessandri et al., 2015; Caprara et al., 2013a; Caprara et al., 2008; Caprara y Steca, 2005, 2007 y Caprara et al., 2013b).

Podemos concluir por tanto, que la escala RESE es una herramienta válida para medir la autoeficacia relacionada tanto con emociones positivas como negativas en adolescentes de habla española.

9.4. Limitaciones y líneas futuras

La presente tesis no está exenta de limitaciones. Se pasa a enumerarlas junta a las posibles líneas futuras de investigación.

En los estudios incluidos en la tesis se emplea un diseño transversal, lo que dificulta establecer relaciones causales entre las variables. Es crucial realizar investigaciones longitudinales para confirmar las relaciones identificadas y comprender su evolución a lo largo del desarrollo. Con el tiempo, las relaciones entre las variables pueden cambiar debido al propio desarrollo de las personas. Por lo tanto, sería beneficioso complementar estos resultados con investigaciones longitudinales para obtener una comprensión más sólida de la causalidad y para observar las diferencias y cambios en las variables evaluadas. Además, al analizar variables que forman parte de investigaciones más amplias, existe el riesgo de introducir un sesgo debido al cansancio de los participantes. Sin embargo, se tomó en consideración este factor y se limitó la duración de las sesiones para mitigar este posible sesgo.

La evaluación se basa en autoinformes completados por los adolescentes, lo que puede verse afectado por sesgos de subjetividad, deseabilidad social o el efecto de aquiescencia. Sin embargo, se ha demostrado que los autoinformes realizados por los propios adolescentes son más confiables y menos susceptibles a la influencia de la deseabilidad social que aquellos completados por los padres. Aun así, se espera complementar esta información con datos obtenidos de otros informantes (padres, compañeros o profesores) para corroborar los resultados, lo que podría enriquecer aún más los hallazgos.

Otra limitación está relacionada con la población de muestra y su representatividad entre adolescentes de 15 a 18 años en la provincia de Valencia. Aunque la muestra es amplia y equilibrada en términos de sexo, edad y centro escolar, no es necesariamente representativa de la población general. Sería recomendable ampliar la investigación a otras regiones de la Comunidad Valenciana o del resto de España para aumentar la generalización de los resultados. Además, dado que la mayoría de los participantes son de origen español, sería importante incluir muestras más

diversas en cuanto a culturas y edades para entender posibles variaciones relacionadas con el contexto cultural y el desarrollo individual.

En resumen, los estudios compartidos en esta tesis presentan limitaciones relacionadas con el diseño transversal, el riesgo de sesgo debido al cansancio de los participantes y la falta de representatividad en cuanto a edades y culturas. Se sugiere la realización de investigaciones longitudinales y la inclusión de muestras más diversificadas en futuros estudios para fortalecer los resultados.

A pesar de las limitaciones identificadas, el presente estudio evidencia contribuciones significativas al campo de la investigación al avanzar en la comprensión de la regulación emocional en adolescentes, con un enfoque particular en los contextos familiar, escolar y social. Este apartado señala diversas líneas futuras que podrían ser exploradas para continuar profundizando en esta área de estudio y responder a preguntas aún sin resolver que surgen de los resultados obtenidos.

Una dirección prometedora para futuras investigaciones sería la ampliación del número de variables consideradas en el estudio. En relación con las variables familiares, si bien se ha examinado el apego hacia los padres, es posible expandir el análisis incluyendo factores como los estilos parentales y las prácticas de crianza. Además, la inclusión de la perspectiva de las familias mediante métodos adicionales, más allá de los cuestionarios de autoevaluación, podría proporcionar una comprensión más completa de la dinámica familiar. Por ejemplo, se podrían realizar entrevistas o grupos focales con padres y adolescentes para explorar en mayor profundidad las experiencias y percepciones relacionadas con la regulación emocional en el contexto familiar.

A nivel social, explorar variables como el uso de redes sociales, las relaciones con los pares y el consumo de drogas podría enriquecer la comprensión de cómo influyen los entornos sociales en la regulación emocional de los adolescentes. Además, se podría investigar cómo la participación en actividades extracurriculares o el tiempo dedicado a actividades sociales afectan la capacidad de los adolescentes para regular sus emociones en diferentes contextos sociales. Este enfoque permitiría identificar cómo factores específicos del entorno social pueden influir en el desarrollo de habilidades de regulación emocional, así como en la aparición de problemas emocionales o conductuales en los adolescentes.

A nivel académico, la comparación de los datos obtenidos con los expedientes académicos y la incorporación de percepciones de profesores y padres podrían proporcionar una visión más holística de la relación entre la regulación emocional y el desempeño académico. Además de analizar las calificaciones académicas, sería interesante explorar cómo la regulación emocional influye en otros aspectos del rendimiento escolar, como la participación en clase, la motivación y la satisfacción con la escuela. Asimismo, se podría realizar un seguimiento longitudinal de los participantes para investigar cómo la regulación emocional durante la adolescencia se relaciona con resultados a largo plazo, como el logro académico y la trayectoria profesional.

Por otro lado, los hallazgos de este estudio destacan la estrecha relación entre la regulación emocional y diversos factores, como el apego, la personalidad y la autoeficacia. Esto tiene importantes implicaciones pedagógicas, especialmente en lo que respecta a la implementación de programas de trabajo emocional con adolescentes. Los resultados sugieren que estos programas no deben ser diseñados de manera uniforme para toda la población estudiantil, sino que deben adaptarse considerando las diferencias individuales en los contextos escolar, familiar y social de los adolescentes. La personalización de estos programas según las necesidades y circunstancias

específicas de cada adolescente podría mejorar su eficacia y promover una mayor participación tanto de educadores como de estudiantes. Además, se podría investigar cómo factores como la edad, el sexo y el nivel socioeconómico influyen en la efectividad de los programas de trabajo emocional, y cómo se pueden adaptar los enfoques para abordar las necesidades específicas de diferentes grupos de adolescentes.

Finalmente, una línea futura de investigación importante implica la expansión del alcance del estudio a diferentes contextos y muestras. Dado que la población muestral actual se concentra en la provincia de Valencia, sería valioso ampliar y comparar estos resultados con poblaciones de otras provincias españolas y replicar el estudio en diferentes grupos de edad. Además, la realización de estudios longitudinales permitiría examinar cómo evoluciona la regulación emocional en los adolescentes a lo largo del tiempo, lo que contribuiría a consolidar los hallazgos obtenidos y proporcionaría una visión más completa de su desarrollo emocional. Además, se podría explorar cómo factores contextuales, como la cultura y el entorno socioeconómico, influyen en la regulación emocional de los adolescentes, y cómo se pueden diseñar intervenciones adaptadas a contextos específicos para promover una regulación emocional saludable. En conjunto, estas líneas de investigación podrían contribuir significativamente a la comprensión de la regulación emocional en adolescentes y al desarrollo de estrategias efectivas para promover su bienestar emocional y su éxito en diversos ámbitos de la vida.

Capítulo 10. Referencias bibliográficas

- Abbasi, I. S. (2016). The role of neuroticism in the maintenance of chronic baseline stress perception and negative affect. *The Spanish Journal of Psychology*, 19. <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.7>
- Abtahi, M. M., & Kerns, K. A. (2017). Attachment and emotion regulation in middle childhood: Changes in affect and vagal tone during a social stress task. *Attachment & Human Development*, 19(3), 221–242. <https://doi.org/10.1080/14616734.2017.1291696>
- Adolphs, R., & Anderson, D. J. (2018). *The neuroscience of emotion: A new synthesis*. Princeton University Press.
- Agustiani, H., Cahyad, S., & Musa, M. (2016). Self-efficacy and self-regulated learning as predictors of students academic performance. *The Open Psychology Journal*, 9(1), 1-6. <https://doi.org/10.2174/1874350101609010001>
- Ahmetoglu, E., Ildiz, G. I., Acar, I. H., & Encinger, A. (2018). Children's emotion regulation and attachment to parents: Parental emotion socialization as a moderator. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(6), 969–984. <https://doi.org/10.2224/sbp.6795>
- Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and psychological measurement*, 45(1), 131-142. <https://doi.org/10.1177/0013164485451012>
- Ainsworth, M. D. (1969). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, 40(4), 969–1025. <https://doi.org/10.2307/1127008>

- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M., & Stayton, D. F. (1974). Infant-mother attachment and social development: Socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M. P. M. Richards (Ed.), *The integration of a child into a social world* (págs. 99–135). Cambridge University Press.
- Van den Akker, A. L., Briley, D. A., Grotzinger, A. D., Tackett, J. L., Tucker-Drob, E. M., & Harden, K. P. (2021). Adolescent Big Five personality and pubertal development: Pubertal hormone concentrations and self-reported pubertal status. *Developmental psychology*, *57*(1), 60.-72. <https://doi.org/10.1037/dev0001135>.
- Alcaide, M., Garcia, O. F., Queiroz, P., & Garcia, F. (2023). Adjustment and maladjustment to later life: evidence about early experiences in the family. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1059458. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1059458>
- Aldao, A. (2013). The future of emotion regulation research: Capturing context. *Perspectives on Psychological Science*, *8*(2), 155–172. <https://doi.org/10.1177/1745691612459518>
- Aldao, A., & Mennin, D. S. (2012). Paradoxical cardiovascular effects of implementing adaptive emotion regulation strategies in generalized anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy*, *50*(2), 122–130. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2011.12.004>
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, *30*(2), 217–237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- Alessandri, G., Caprara, G. V., Eisenberg, N., & Steca, P. (2009). Reciprocal relations among self efficacy beliefs and prosociality across time. *Journal of personality*, *77*(4), 1229-1259. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00580.x>

- Alessandri, G., Vecchione, M., & Caprara, G. V. (2015). Assessment of regulatory emotional self-efficacy beliefs: A review of the status of the art and some suggestions to move the field forward. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 24–32. <https://doi.org/10.1177/0734282914550382>
- Allport, G. W., & Odbert, H. S. (1936). Trait-names: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs*, 47(1), i–171. <https://doi.org/10.1037/h0093360>
- Altan-Atalay, A., & Saritas-Atalar, D. (2019). Interpersonal emotion regulation strategies: How do they interact with negative mood regulation expectancies in explaining anxiety and depression? *Current Psychology*, 1-7. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00771-8>
- Appleton, A. A., Buka, S. L., Loucks, E. B., Gilman, S. E., & Kubzansky, L. D. (2013). Divergent associations of adaptive and maladaptive emotion regulation strategies with inflammation. *Health Psychology*, 32(7), 748–756. <https://doi.org/10.1037/a0030068>
- Appleton, A. A., Loucks, E. B., Buka, S. L., & Kubzansky, L. D. (2014). Divergent associations of antecedent- and response-focused emotion regulation strategies with midlife cardiovascular disease risk. *Annals of Behavioral Medicine*, 48(2), 246–255. <https://doi.org/10.1007/s12160-014-9600-4>
- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427–454. <https://doi.org/10.1007/BF02202939>
- Ato, M., López-García, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

- Aziz, M., Khan, W., Amin, F., & Khan, M. F. (2021). Influence of Parenting Styles and Peer Attachment on Life Satisfaction Among Adolescents: Mediating Role of Self-Esteem. *The Family Journal*, 1-11. <https://doi.org/10.1177/10664807211009807>
- Bacro, F. (2012). Perceived attachment security to father, academic self-concept and school performance in language mastery. *Journal of Child and Family Studies*, 21(6), 992–1002. <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9561-1>
- Bahrami, B., Dolatshahi, B., Pourshahbaz, A., & Mohammadkhani, P. (2018). Parenting Style and Emotion Regulation in Mothers of Preschool Children. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, 6(1), 3-8. <https://doi.org/10.29252/NIRP.JPCP.6.1.3>
- Bailen, N. H., Green, L. M., & Thompson, R. J. (2019). Understanding emotion in adolescents: A review of emotional frequency, intensity, instability, and clarity. *Emotion Review*, 11(1), 63–73. <https://doi.org/10.1177/1754073918768878>
- Bainbridge, T. F., Ludeke, S. G., & Smillie, L. D. (2022). Evaluating the Big Five as an organizing framework for commonly used psychological trait scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 122(4), 749–777. <https://doi.org/10.1037/pspp0000395>
- Baldwin, A. L. (1948). Socialization and the parent-child relationship. *Child Development*, 19, 127–136. <https://psycnet.apa.org/record/1949-05344-001>
- Baldwin, A. L. (1955). *Behavior and development in childhood*. Dryden Press.
- Balzarotti, S., John, O. P., & Gross, J. J. (2010). An Italian Adaptation of the Emotion Regulation Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(1), 61-67. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000009>

- Balzarotti, S., John, O. P., & Gross, J. J. (2010). An Italian adaptation of the Emotion Regulation Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(1), 61–67. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000009>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2011). A Social Cognitive perspective on Positive Psychology, *Revista de Psicología Social*, 26, 7-20. <http://doi.org/10.1174/021347411794078444>
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38, 9–44. <https://psycnet.apa.org/record/2011-29855-002>
- Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130-136. <https://doi.org/10.1177/1745691617699280>
- Bandura, A. (2019). Applying theory for human betterment. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 12-15. <https://doi.org/10.1177/1745691618815165>
- Bandura, A. (2015). On deconstructing commentaries regarding alternative theories of self-regulation. *Journal of Management*, 41(4), 1025-1044. <https://doi.org/10.1177/0149206315572826>

- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development, 74*(3), 769–782. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00567>
- Barańczuk, U. (2019). The five factor model of personality and emotion regulation: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences, 139*, 217-227. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.11.025>
- Bardack, S. R., & Widen, S. C. (2019). Emotion Understanding and Regulation: Implications for Positive School Adjustment. In *Handbook of Emotional Development* (pp. 479-491). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_19
- Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. The Guilford Press.
- Barkley, R. A. (1998). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (2nd Edition). The Guilford Press.
- Barthel, A. L., Hay, A., Doan, S. N., & Hofmann, S. G. (2018). Interpersonal emotion regulation: A review of social and developmental components. *Behaviour Change, 35*(4), 203-216. <https://doi.org/10.1017/bec.2018.19>
- Barthel, A. L., Hay, A., Doan, S. N., & Hofmann, S. G. (2018). Interpersonal emotion regulation: A review of social and developmental components. *Behaviour Change, 35*(4), 203–216. <https://doi.org/10.1017/bec.2018.19>
- Bassi, M., Delle Fave, A., Steca, P., & Caprara, G. V. (2018). Adolescents' regulatory emotional self-efficacy beliefs and daily affect intensity. *Motivation and Emotion, 42*(2), 287–298. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9669-3>

- Baumrind D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95. <https://doi.org/10.1177/02724316911111004>
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43–88. <https://psycnet.apa.org/record/1967-05780-001>
- Baumrind, D. (1971a). Harmonious parents and their preschool children. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.1), 99–102. <https://doi.org/10.1037/h0030373>
- Baumrind, D. (1971b). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.2), 1–103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349–378). Jossey-Bass/Wiley.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 45(4), 405–414. <https://doi.org/10.2307/585170>
- Beck, L. A., & Clark, M. S. (2009). Choosing to enter or avoid diagnostic social situations. *Psychological Science*, 20(9), 1175–1181. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02420.x>
- Becker, W. C. (1960). The relationship of factors in parental ratings of self and each other to the behavior of kindergarten children as rated by mothers, fathers, and teachers. *Journal of Consulting Psychology*, 24(6), 507–527. <https://doi.org/10.1037/h0045584>
- Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. *Review of child development research*, 1(4), 169-208.

- Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In M. L. Hoffman, & L. W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research* (págs. 169-208). New York: Russell Sage Foundation.
- Benarous, X., Hassler, C., Falissard, B., Consoli, A., & Cohen, D. (2015). Do girls with depressive symptoms exhibit more physical aggression than boys? A cross sectional study in a national adolescent sample. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 9, 1. <https://doi.org/10.1186/s13034-015-0085-0>
- Bjerg, M. (2019). Una genealogía de la historia de las emociones. *Quinto Sol*, 23(1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.19137/qs.v23i1.2372>
- Block, J., & Block, J. H. (1980). *The California Child Q-Set*. Consulting Psychologists Press.
- Bloore, R. A., Jose, P. E., & Joshanloo, M. (2020). Does hope mediate and moderate the relationship between happiness aversion and depressive symptoms? *Open Journal of Depression*, 9, 1–16. <https://doi.org/10.4236/ojd.2020.91001>
- Boldt, L. J., Goffin, K. C., & Kochanska, G. (2020). The significance of early parent-child attachment for emerging regulation: A longitudinal investigation of processes and mechanisms from toddler age to preadolescence. *Developmental Psychology*, 56(3), 431–443. <https://doi.org/10.1037/dev0000862>
- Bonanno, G. A., & Mayne, T. J. (2001). The future of emotion research. In T. J. Mayne & G. A. Bonanno (Eds.), *Emotions: Current issues and future directions* (págs. 398–410). The Guilford Press.
- Bonanno, G. A., Colak, D. M., Keltner, D., Shiota, M. N., Papa, A., Noll, J. G., Putnam, F. W., & Trickett, P. K. (2007). Context matters: The benefits and costs of expressing positive

- emotion among survivors of childhood sexual abuse. *Emotion*, 7(4), 824–837.
<https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.4.824>
- Borghuis, J., Denissen, J. J. A., Oberski, D., Sijtsma, K., Meeus, W. H. J., Branje, S., Koot, H. M., & Bleidorn, W. (2017). Big Five personality stability, change, and codevelopment across adolescence and early adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(4), 641–657. <https://doi.org/10.1037/pspp0000138>
- Bornstein, M. (2013). Parenting × gender × culture × time. In W. Wilcox & K. Kovner (eds.), *Gender and parenthood: biological and social scientific perspectives* (pp. 91–119). Columbia University Press.
- Bower, G. H., & Forgas, J.P. (2001). Mood and social memory. In: J.P. Forgas (Ed.). *Handbook of affect and social cognition* (págs. 95-120). Lawrence Erlbaum.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss*. Tavistock Institute of Human Relations.
- Bowlby, J. (1973). Attachment and loss: Volume II: Separation, anxiety and anger. In *Attachment and loss: Volume II: Separation, Anxiety and Anger* (págs. 1–429). The Hogarth press and the institute of psycho-analysis.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664–678. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Brandão, T., Matias, M., Ferreira, T., Vieira, J., Schulz, M. S., & Matos, P. M. (2020). Attachment, emotion regulation, and well-being in couples: Intrapersonal and interpersonal associations. *Journal of Personality*, 88(4), 748–761. <https://doi.org/10.1111/jopy.12523>

- Brandstätter, H. (2007). The time sampling diary (TSD) of emotional experience in everyday life situations. In J. A. Coan & J. J. B. Allen (Eds.), *Handbook of emotion elicitation and assessment* (págs. 318–331). Oxford University Press.
- Brans, K., Koval, P., Verduyn, P., Lim, Y. L., & Kuppens, P. (2013). The regulation of negative and positive affect in daily life. *Emotion, 13*(5), 926–939. <https://doi.org/10.1037/a0032400>
- Braunstein, L. M., Gross, J. J., & Ochsner, K. N. (2017). Explicit and implicit emotion regulation: a multi-level framework. *Social cognitive and affective neuroscience, 12*(10), 1545-1557. <https://doi.org/10.1093/scan/nsx096>
- Brenning, K., Soenens, B., Van Petegem, S., & Vansteenkiste, M. (2015). Perceived maternal autonomy support and early adolescent emotion regulation: A longitudinal study. *Social Development, 24*(3), 561–578. <https://doi.org/10.1111/sode.12107>
- Brewer, S. K., Zahniser, E., & Conley, C. S. (2016). Longitudinal impacts of emotion regulation on emerging adults: Variable- and person-centered approaches. *Journal of Applied Developmental Psychology, 47*, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.09.002>
- Bridges, L. J., Denham, S. A., & Ganiban, J. M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child development, 75*(2), 340-345. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00675.x>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568–586. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568>
- Brown, G. L., & Cox, M. J. (2020). Pleasure in parenting and father-child attachment security. *Attachment & Human Development*, 22(1), 51–65. <https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1589061>
- Brumariu, L. E. (2015). Parent–child attachment and emotion regulation. *New directions for child and adolescent development*, 2015(148), 31-45. <https://doi.org/10.1002/cad.20098>
- Bujor, L., & Turliuc, M. N. (2020). The personality structure in the emotion regulation of sadness and anger. *Personality and Individual Differences*, 162, 10. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109999>
- Bunnett, E. R. (2020). Gender Differences in Perceived Traits of Men and Women. *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Personality Processes and Individual Differences*, 179-184. <https://doi.org/10.1002/9781119547174.ch207>
- Burr, D. A., Castrellon, J. J., Zald, D. H., & Samanez-Larkin, G. R. (2021). Emotion dynamics across adulthood in everyday life: Older adults are more emotionally stable and better at regulating desires. *Emotion*, 21(3), 453–464. <https://doi.org/10.1037/emo0000734>

- Butler, E. A. (2011). Temporal interpersonal emotion systems: The “TIES” that form relationships. *Personality and Social Psychology Review*, 15(4), 367–393. <https://doi.org/10.1177/1088868311411164>
- Butler, O., Willmund, G., Gleich, T., Zimmermann, P., Lindenberger, U., Gallinat, J., & Kühn, S. (2019). Cognitive reappraisal and expressive suppression of negative emotion in combat-related posttraumatic stress disorder: A functional MRI study. *Cognitive Therapy and Research*, 43(1), 236–246. <https://doi.org/10.1007/s10608-018-9905-x>
- 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. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000150>
- Cameron, L. D., & Overall, N. C. (2018). Suppression and expression as distinct emotion-regulation processes in daily interactions: Longitudinal and meta-analyses. *Emotion*, 18(4), 465–480. <https://doi.org/10.1037/emo0000334>
- Camodeca, M., & Coppola, G. (2019). Participant roles in preschool bullying: The impact of emotion regulation, social preference, and quality of the teacher–child relationship. *Social Development*, 28(1), 3-21. <https://doi.org/10.1111/sode.12320>
- Campos, J. J., Campos, R. G., & Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25(3), 394–402. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.394>
- Canals, J., Vigil-Colet, A., Chico, E., & Martí-Henneberg, C. (2005). Personality changes during adolescence: The role of gender and pubertal development. *Personality and Individual Differences*, 39(1), 179–188. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.12.012>

- Caprara, G. V., & Gerbino, M. (2001). Autoefficacia emotiva: la capacità di regolare l'affettività negativa e di esprimere quella positiva. *GV Caprara (A cura di/Ed.), La valutazione dell'autoefficacia. Erickson, Trento*, 35-50.
- Caprara, G. V., & Steca, P. (2005). Self-efficacy beliefs as determinants of prosocial behavior conducive to life satisfaction across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*(2), 191–217. <https://doi.org/10.1521/jscp.24.2.191.62271>
- Caprara, G. V., & Steca, P. (2007). Prosocial agency: The contribution of values and self-efficacy beliefs to prosocial behavior across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology, 26*(2), 218–239. <https://doi.org/10.1521/jscp.2007.26.2.218>
- Caprara, G. V., Alessandri, G., Barbaranelli, C., & Vecchione, M. (2013a). The longitudinal relations between self-esteem and affective self-regulatory efficacy. *Journal of Research in Personality, 47*(6), 859–870. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2013.08.011>
- Caprara, G. V., Caprara, M., & Steca, P. (2003). Personality's correlates of adult development and aging. *European Psychologist, 8*(3), 131–147. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.8.3.131>
- Caprara, G. V., Di Giunta, L., Eisenberg, N., Gerbino, M., Pastorelli, C., & Tramontano, C. (2008). Assessing regulatory emotional self-efficacy in three countries. *Psychological Assessment, 20*(3), 227-237. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.20.3.227>
- Caprara, G. V., Di Giunta, L., Pastorelli, C., & Eisenberg, N. (2013c). Mastery of negative affect: A hierarchical model of emotional self-efficacy beliefs. *Psychological Assessment, 25*(1), 105–116. <https://doi.org/10.1037/a0029136>

- Caprara, G. V., Scabini, E., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Regalia, C., & Bandura, A. (1999). Autoefficacia percepita emotiva e interpersonale e buon funzionamento sociale. *Giornale Italiano di Psicologia*, 26(4), 769-790.
- Caprara, G., Gerbino, M., Paciello, M., Di Giunta, L., & Pastorelli, C. (2010). Counteracting depression and delinquency in late adolescence: the role of regulatory emotional and interpersonal self-efficacy beliefs. *European Psychologist*, 15(1), 34–48. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a0000004>
- Caprara, G., Vecchione, M., Barbaranelli, C., & Alessandri, G. (2013b). Emotional stability and affective self-regulatory efficacy beliefs: Proofs of integration between trait theory and social cognitive theory. *European Journal of Personality*, 27(2), 145–154. <https://doi.org/10.1002/per.1847>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174794>
- Cattell, R. B. (1943). The description of personality: basic traits resolved into clusters. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(4), 476–506. <https://doi.org/10.1037/h0054116>
- Cattell, R. B. (1943). The description of personality: basic traits resolved into clusters. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(4), 476–506. <https://doi.org/10.1037/h0054116>
- Catterson, A. D., Eldesouky, L., & John, O. P. (2017). An experience sampling approach to emotion regulation: Situational suppression use and social hierarchy. *Journal of Research in Personality*, 69, 33–43. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2016.04.004>
- Chan, D. K., Zhang, X., Fung, H. H., & Hagger, M. S. (2016). Affect, affective variability, and physical health: results from a population-based investigation in China. *International*

Journal of Behavioral Medicine, 23(4), 438-446. <http://doi.org/10.1007/s12529-015-9510-2>

Charland, L. C. (2011). Moral undertow and the passions: Two challenges for contemporary emotion regulation. *Emotion Review*, 3(1), 83–91. <https://doi.org/10.1177/1754073910380967>

Chen, W., Zhang, D., Liu, J., Pan, Y., & Sang, B. (2019). Parental attachment and depressive symptoms in Chinese adolescents: The mediation effect of emotion regulation. *Australian journal of psychology*, 71(3), 241-248. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12239>

Chervonsky, E., & Hunt, C. (2017). Suppression and expression of emotion in social and interpersonal outcomes: A meta-analysis. *Emotion*, 17(4), 669–683. <https://doi.org/10.1037/emo0000270>

Chervonsky, E., & Hunt, C. (2019). Emotion regulation, mental health, and social wellbeing in a young adolescent sample: A concurrent and longitudinal investigation. *Emotion*, 19(2), 270–282. <https://doi.org/10.1037/emo0000432>

Chopik, W. J., & Kitayama, S. (2018). Personality change across the life span: Insights from a cross-cultural, longitudinal study. *Journal of Personality*, 86(3), 508–521. <https://doi.org/10.1111/jopy.12332>

Cicchetti, D., Ganiban, J., & Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (págs. 15–48). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511663963.003>

- Cloninger, C. R. (1986). A unified biosocial theory of personality and its role in the development of anxiety states. *Psychiatric developments*, 3(2), 167-226. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3809156/>
- Cludius, B., Mennin, D., & Ehring, T. (2020). Emotion regulation as a transdiagnostic process. *Emotion*, 20(1), 37–42. <https://doi.org/10.1037/emo0000646>
- Coe-Odess, S. J., Narr, R. K., & Allen, J. P. (2019). Emergent emotions in adolescence. In V. LoBue, K. Pérez-Edgar, & K. A. Buss (Eds.), *Handbook of emotional development* (págs. 595–625). Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_23
- Cohen, A. O., Breiner, K., Steinberg, L., Bonnie, R. J., Scott, E. S., Taylor-Thompson, K., Rudolph, M. D., Chein, J., Richeson, J. A., Heller, A. S., Silverman, M. R., Dellarco, D. V., Fair, D. A., Galván, A., & Casey, B. J. (2016). When is an adolescent an adult? Assessing cognitive control in emotional and nonemotional contexts. *Psychological Science*, 27(4), 549–562. <https://doi.org/10.1177/0956797615627625>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Cole, P. M. (2014). Moving ahead in the study of the development of emotion regulation. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 203–207. <https://doi.org/10.1177/0165025414522170>
- Cole, P. M., & Jacobs, A. E. (2018). From children’s expressive control to emotion regulation: Looking back, looking ahead. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(6), 658–677. <https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1438888>

- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development, 75*(2), 317–333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Colombo, D., Fernández-Álvarez, J., Suso-Ribera, C., Cipresso, P., Valev, H., Leufkens, T., Sas, C., Garcia-Palacios, A., Riva, G., & Botella, C. (2020). The need for change: Understanding emotion regulation antecedents and consequences using ecological momentary assessment. *Emotion, 20*(1), 30–36. <https://doi.org/10.1037/emo0000671>
- Commons, M. J., & Erber, R. (1997). Mood regulation in anticipation of social interaction: The case of strangers versus romantic partners. In *69th Annual Meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago, IL*.
- Cooke, J. E., Kochendorfer, L. B., Stuart-Parrigon, K. L., Koehn, A. J., & Kerns, K. A. (2019). Parent–child attachment and children’s experience and regulation of emotion: A meta-analytic review. *Emotion, 19*(6), 1103. <https://doi.org/10.1037/emo0000504>
- Cooke, J. E., Stuart-Parrigon, K. L., Movahed-Abtahi, M., Koehn, A. J., & Kerns, K. A. (2016). Children’s emotion understanding and mother–child attachment: A meta-analysis. *Emotion, 16*(8), 1102. <https://doi.org/10.1037/emo0000221>
- Cooke, J., Kochendorfer, L., Stuart-Parrigon, K., Koehn, A., & Kerns, K. (2019). Parent–child attachment and children’s experience and regulation of emotion: a meta-analytic review. *Emotion, 19*(6), 1103–1126. <https://doi.org/10.1037/emo0000504>
- Copeland, W. E., Adair, C. E., Smetanin, P., Stiff, D., Briante, C., Colman, I., Fergusson, D., Horwood, J., Poulton, R., Costello, E. J., & Angold, A. (2013). Diagnostic transitions from

- childhood to adolescence to early adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(7), 791–799. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12062>
- Coppola, G., Ponzetti, S., Aureli, T., & Vaughn, B. E. (2016). Patterns of emotion regulation at two years of age: Associations with mothers' attachment in a fear eliciting situation. *Attachment & Human Development*, 18(1), 16-32. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14616734.2015.1109676>
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). NEO PI-R Professional Manual: Revised Neo Personality Inventory (NEO PI-R) and Neo Five-Factor Inventory (NEO-FFI). *Odessa, FL: Psychological Assessment Resources*.
- Cracco, E., Goossens, L., & Braet, C. (2017). Emotion regulation across childhood and adolescence: Evidence for a maladaptive shift in adolescence. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26(8), 909–921. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-0952-8>
- Credé, M., Harms, P., Niehorster, S., & Gaye-Valentine, A. (2012). An evaluation of the consequences of using short measures of the Big Five personality traits. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(4), 874–888. <https://doi.org/10.1037/a0027403>
- Criss, M. M., Cui, L., Wood, E. E., & Morris, A. S. (2021). Associations between Emotion Regulation and Adolescent Adjustment Difficulties: Moderating Effects of Parents and Peers. *Journal of Child and Family Studies*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01972-w>
- Cutuli, D. (2014). Cognitive reappraisal and expressive suppression strategies role in the emotion regulation: an overview on their modulatory effects and neural correlates. *Frontiers in systems neuroscience*, 8, 175. <https://doi.org/10.3389/fnsys.2014.00175>

- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, rationality and the human brain*. G.P. Putnam.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica.
- Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). Overt and relational forms of reactive aggression in adolescents: Relations with temperamental reactivity and self-regulation. *Personality and Individual Differences, 60*, 60–66. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.12.021>
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*(3), 487–496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Dauvier, B., Pavani, J.-B., Le Vigouroux, S., Kop, J.-L., & Congard, A. (2019). The interactive effect of neuroticism and extraversion on the daily variability of affective states. *Journal of Research in Personality, 78*, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.10.007>
- Davis, E. L., & Levine, L. J. (2013). Emotion regulation strategies that promote learning: Reappraisal enhances children's memory for educational information. *Child Development, 84*(1), 361–374. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01836.x>
- De France, K., & Hollenstein, T. (2017). Assessing emotion regulation repertoires: The regulation of emotion systems survey. *Personality and Individual Differences, 119*, 204-215. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.07.018>
- Delgado, L., Penelo, E., Fornieles, A., Brun-Gasca, C., & Ollé, M. (2016). Estructura factorial y consistencia interna de la versión española del inventario de apego a padres y pares para adolescentes (IPPA). *Universitas Psychologica, 15*(1), 15-26. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.efci>

- Denham, S. A. (2019). Emotional competence during childhood and adolescence. In *Handbook of emotional development* (págs. 493-541). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_20
- Denissen, J. J. A., van Aken, M. A. G., Penke, L., & Wood, D. (2013). Self-regulation underlies temperament and personality: An integrative developmental framework. *Child Development Perspectives*, 7(4), 255–260. <https://doi.org/10.1111/cdep.12050>
- Dennis, T. A. (2007). Interactions between emotion regulation strategies and affective style: Implications for trait anxiety versus depressed mood. *Motivation and Emotion*, 31(3), 200–207. <https://doi.org/10.1007/s11031-007-9069-6>
- Dennis, T. A., Cole, P. M., Wiggins, C. N., Cohen, L. H., & Zalewski, M. (2009). The functional organization of preschool-age children's emotion expressions and actions in challenging situations. *Emotion*, 9(4), 520–530. <https://doi.org/10.1037/a0016514>
- Denny, B. T. (2020). Getting better over time: A framework for examining the impact of emotion regulation training. *Emotion*, 20(1), 110–114. <https://doi.org/10.1037/emo0000641>
- DeYoung, C. G. (2015). Cybernetic Big Five Theory. *Journal of Research in Personality*, 56, 33–58. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.07.004>
- Dryman, M. T., & Heimberg, R. G. (2018). Emotion regulation in social anxiety and depression: A systematic review of expressive suppression and cognitive reappraisal. *Clinical Psychology Review*, 65, 17–42. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2018.07.004>
- Duchesne, S., & Larose, S. (2007). Adolescent parental attachment and academic motivation and performance in early adolescence. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(7), 1501–1521. <http://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00224.x>

- Ebbert, A. M., Infurna, F. J., & Luthar, S. S. (2019). Mapping developmental changes in perceived parent–adolescent relationship quality throughout middle school and high school. *Development and Psychopathology*, *31*(4), 1541–1556. <https://doi.org/10.1017/S0954579418001219>
- Egloff, B., Schmukle, S. C., Burns, L. R., & Schwerdtfeger, A. (2006). Spontaneous emotion regulation during evaluated speaking tasks: Associations with negative affect, anxiety expression, memory, and physiological responding. *Emotion*, *6*(3), 356–366. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.6.3.356>
- Eisenberg, N. (2002). Emotion-related regulation and its relation to quality of social functioning. In W. Hartup & R. A. Weinberg (Eds.), *Child psychology in retrospect and prospect: In celebration of the 75th anniversary of the Institute of Child Development* (págs. 133–171). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Eisenberg, N., & Morris, A. S. (2002). Children's emotion-related regulation. In R. V. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (págs. 189–229). Academic Press.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-Related Regulation: Sharpening the Definition. *Child Development*, *75*(2), 334–339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x>
- Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M. J., & Spinrad, T. L. (2015). Selfregulation, effortful control, and their socioemotional correlates. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 157–172). Guilford Press.
- Eldesouky, L., & English, T. (2018). Regulating for a reason: Emotion regulation goals are linked to spontaneous strategy use. *Journal of Personality*, *87*(5), 948–961. <https://doi.org/10.1111/jopy.12447>

- Eldesouky, L., & English, T. (2019). Individual differences in emotion regulation goals: does personality predict the reasons why people regulate their emotions? *Journal of Personality*, 87(4), 750-766. <https://doi.org/10.1111/jopy.12430>
- Eldesouky, L., & Gross, J. J. (2019). Emotion regulation goals: An individual difference perspective. *Social and Personality Psychology Compass*, 13(9), Article e12493. <https://doi.org/10.1111/spc3.12493>
- England-Mason, G., & Gonzalez, A. (2020). Intervening to shape children's emotion regulation: A review of emotion socialization parenting programs for young children. *Emotion*, 20(1), 98–104. <https://doi.org/10.1037/emo0000638>
- English, T., & Eldesouky, L. (2020). We're not alone: Understanding the social consequences of intrinsic emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 43–47. <https://doi.org/10.1037/emo0000661>
- English, T., & Growney, C. M. (2021). A relational perspective on emotion regulation across adulthood. *Social and Personality Psychology Compass*, 15(6), Article e12601. <https://doi.org/10.1111/spc3.12601>
- English, T., John, O. P., Srivastava, S., & Gross, J. J. (2012). Emotion regulation and peer-rated social functioning: A 4-year longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 46(6), 780–784. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.09.006>
- English, T., Lee, I. A., John, O. P., & Gross, J. J. (2017). Emotion regulation strategy selection in daily life: The role of social context and goals. *Motivation and Emotion*, 41(2), 230–242. <https://doi.org/10.1007/s11031-016-9597-z>

- Erber, R., & Erber, M. W. (2000). The self-regulation of moods: Second thoughts on the importance of happiness in everyday life. *Psychological Inquiry*, *11*(3), 142–148. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1103_02
- Erber, R., Wegner, D. M., & Therriault, N. (1996). On being cool and collected: Mood regulation in anticipation of social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*(4), 757–766. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.4.757>
- Eysenck, H. J. (1947). *Dimensions of personality*. Routledge y Kegan Paul
- Fernandes, C., Fernandes, M. S., Santos, A. J., Antunes, M., Monteiro, L., Vaughn, B., & Verissimo, M. (2021). Early attachment to mothers and fathers: contributions to preschoolers' emotional regulation. *Frontiers in Psychology*, *12*, 2395. <https://doi.org/10.3390/nu13041334>
- Fernández-Abascal, E. G. (2009). Emociones positivas, psicología positiva y bienestar. *Emociones positivas*, 27-46.
- Ferschmann, L., Vijayakumar, N., Grydeland, H., Overbye, K., Mills, K. L., Fjell, A. M., Walhovd, K. B., Pfeifer, J. H., & Tamnes, C. K. (2021). Cognitive reappraisal and expressive suppression relate differentially to longitudinal structural brain development across adolescence. *Cortex: A Journal Devoted to the Study of the Nervous System and Behavior*, *136*, 109–123. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2020.11.022>
- Finney, S. J. & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In G.R. Hancock & R.O. Mueller (Eds.). *Structural Equation Modeling: A Second Course* (pp. 269-314). Information Age.

- Fischer, A. H., & van Kleef, G. A. (2010). Where have all the people gone? A plea for including social interaction in emotion research. *Emotion Review*, 2(3), 208–211. <https://doi.org/10.1177/1754073910361980>
- Fokker, E., Zong, X., & Treur, J. (2021). A second-order adaptive network model for emotion regulation in addictive social media behaviour. *Cognitive Systems Research*, 70, 52–62. <https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2021.07.006>
- Ford, B. Q., & Gross, J. J. (2019). Why beliefs about emotion matter: An emotion-regulation perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 28(1), 74–81. <https://doi.org/10.1177/0963721418806697>
- Forgas, J. P. (1995). Mood and judgment: The affect infusion model (AIM). *Psychological Bulletin*, 117(1), 39–66. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.1.39>
- Forgas, J. P. (2000). Managing moods: Toward a dual-process theory of spontaneous mood regulation. *Psychological Inquiry*, 11(3), 172–177.
- Fredrickson, B. L. (2016). Love: Positivity resonance as a fresh, evidence-based perspective on an age-old topic. In L. F. Barrett, M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (4th ed., págs. 847–858). Guilford Press
- Freud, S. (1959). *Inhibitions, symptoms, anxiety*. (A. Strachey, Trans., & J. Strachey, Ed). Norton. (Original work published 1926).
- Frevert, U. (2016). The history of emotions. In *Handbook of emotions* (págs. 49-65). The Guilford Press.
- Fridja, N.H. (1986). *The emotions*. Cambridge University Press.

- Fuertes, J. N., R Grindell, S., Kestenbaum, M., & Gorman, B. (2017). Sex, parent attachment, emotional adjustment, and risk-taking behaviors. *International Journal of High Risk Behaviors and Addiction*, 6(2). <https://doi.org/10.5812/ijhrba.36301>
- Furrer, C., & y Marchand, G. (2020). The adolescent peer system and academic engagement. *Educational Psychology*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1706722>
- Gaensbauer, T. J. (1982). Regulation of emotional expression in infants from two contrasting caretaking environments. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 21(2), 163–170. [https://doi.org/10.1016/S0002-7138\(09\)60915-8](https://doi.org/10.1016/S0002-7138(09)60915-8)
- Galaz, M. M. F., Manrique, M. T. M., Ayala, M. D. L. C., Mota, M. J. C., & Díaz-Loving, R. (2019). Crianza materna y regulación emocional en adolescentes: diferencias asociadas al sexo. *Emerging Trends in Education*, 1(2). 10.19136/etie.a1n2.2781
- Galla, B. M., & Wood, J. J. (2012). Emotional self-efficacy moderates anxiety-related impairments in math performance in elementary school-age youth. *Personality and Individual Differences*, 52(2), 118–122. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.09.012>
- Galton, F. (1949). The Measurement of Character. In W. Dennis (Ed.), *Readings in general psychology* (págs. 435–444). Prentice-Hall, Inc. <https://doi.org/10.1037/11352-058>
- Gambin, M., Woźniak-Prus, M., Konecka, A., & Sharp, C. (2021). Relations between attachment to mother and father, mentalizing abilities and emotion regulation in adolescents. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(1), 18-37. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1736030>
- Garber, J., & Dodge, K. A. (Eds.). (1991). *The development of emotion regulation and dysregulation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511663963>

- Gardner, S. E., Betts, L. R., Stiller, J., & Coates, J. (2017). The role of emotion regulation for coping with school-based peer-victimisation in late childhood. *Personality and Individual Differences, 107*, 108–113. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2016.11.035>
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2018). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and symptoms of depression and anxiety. *Cognition and Emotion, 32*(7), 1401–1408. <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1232698>
- Garrosa, E., Blanco-Donoso, L., Moreno-Jiménez, B., González, A., Fraca, M., & Meniz, M. (2014). Evaluación y predicción del work engagement en voluntarios: el papel del sentido de la coherencia y la reevaluación cognitiva. *Anales de Psicología/Annals of Psychology, 30*(2), 530-540. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.148701>
- Gignac, G., & Szodorai, E. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences, 102*, 74-78. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.069>
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*(6), 1216–1229. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.6.1216>
- Goldenberg, A., Halperin, E., van Zomeren, M., & Gross, J. J. (2016). The process model of group-based emotion: Integrating intergroup emotion and emotion regulation perspectives. *Personality and Social Psychology Review, 20*(2), 118–141. <https://doi.org/10.1177/1088868315581263>
- Goleman, D. P. (1995). Emotional Intelligence: Why it Can Matter More than IQ for Character, Health and Lifelong Achievement Bantam Books New York USA [25] Mayer JD, Roberts

- RD, Barsade SG 2008 Human abilities: Emotional intelligence. *Annu. Rev. Psychol*, 59, 507-536.
- Göllner, R., Roberts, B. W., Damian, R. I., Lüdtke, O., Jonkmann, K., & Trautwein, U. (2017). Whose "storm and stress" is it? Parent and child reports of personality development in the transition to early adolescence. *Journal of Personality*, 85(3), 376–387. <https://doi.org/10.1111/jopy.12246>
- Gómez, G. R., Saiz, M. S. I., & Ibáñez, J. C. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 21(1), 181-207. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20184>
- Gosling, S., Rentfrow, P., & Swann, W. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37(6), 504-528. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00046-1](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00046-1)
- Gračanin, A., Kardum, I., & Gross, J. J. (2020). The Croatian version of the Emotion Regulation Questionnaire: Links with higher- and lower-level personality traits and mood. *International Journal of Psychology*, 55(4), 609-617. <https://doi.org/10.1002/ijop.12624>
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41–54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Gray, J. A. (1987). *The psychology of fear and stress* (2nd ed.). Cambridge University Press.

- Gresham, D., & Gullone, E. (2012). Emotion regulation strategy use in children and adolescents: The explanatory roles of personality and attachment. *Personality and individual differences, 52*(5), 616-621. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.016>
- Grezellschak, S., Lincoln, T. M., & Westermann, S. (2015). Cognitive emotion regulation in patients with schizophrenia: Evidence for effective reappraisal and distraction. *Psychiatry Research, 229*(1-2), 434–439. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2015.05.103>
- Grolnick, W., Caruso, A., & Levitt, M. (2019). Parenting and children's self-regulation. En M. Bornstein (ed.), *Handbook of parenting: Vol. 5. The practice of parenting* (3rd ed., pp. 44–65). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429401695-2>
- Gross, J. (2015a). The extended process model of emotion regulation: elaborations, applications, and future directions. *Psychological Inquiry, 26*(1), 130-137. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.989751>
- Gross, J. J. (1998a). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (1998b). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(1), 224–237. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.224>
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion, 13*(5), 551–573. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science, 10*(6), 214–219. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00152>

- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: Taking stock and moving forward. *Emotion*, 13(3), 359–365. <https://doi.org/10.1037/a0032135>
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (págs. 3–20). The Guilford Press.
- Gross, J. J. (2015b). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2002). Wise emotion regulation. In L. F. Barrett & P. Salovey (Eds.), *The wisdom in feeling: Psychological processes in emotional intelligence* (págs. 297–319). The Guilford Press.
- 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(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1993). Emotional suppression: Physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(6), 970–986. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.6.970>
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: conceptual foundations. Gross JJ, eds. *Handbook of emotion regulation*, 3-24.
- Gross, J. J., Sheppes, G., & Urry, H. L. (2011). Cognition and emotion lecture at the 2010 SPSP Emotion Preconference: Emotion generation and emotion regulation: A distinction we

- should make (carefully). *Cognition and Emotion*, 25(5), 765–781.
<https://doi.org/10.1080/02699931.2011.555753>
- Gross, J. J., Sheppes, G., & Urry, H. L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: A distinction we should make (carefully). *Cognition and emotion*, 25(5).
<https://doi.org/10.1080/02699931.2011.555753>
- Gross, J. T., & Cassidy, J. (2019). Expressive suppression of negative emotions in children and adolescents: Theory, data, and a guide for future research. *Developmental Psychology*, 55(9), 1938–1950. <https://doi.org/10.1037/dev0000722>
- Gullone, E., & Taffe, J. (2012). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ–CA): a psychometric evaluation. *Psychological Assessment*, 24(2), 409. <https://doi.org/10.1037/a0025777>
- Gullone, E., Hughes, E. K., King, N. J., & Tonge, B. (2010). The normative development of emotion regulation strategy use in children and adolescents: A 2-year follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 567–574.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02183.x>
- Gunzenhauser, C., Heikamp, T., Gerbino, M., Alessandri, G., von Suchodoletz, A., Di Giunta, L., Caprara, G. V., & Trommsdorff, G. (2013). Self-efficacy in regulating positive and negative emotions: A validation study in Germany. *European Journal of Psychological Assessment*, 29(3), 197–204. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000151>
- Haga, S. M., Kraft, P., & Corby, E.-K. (2009). Emotion regulation: Antecedents and well-being outcomes of cognitive reappraisal and expressive suppression in cross-cultural samples.

Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being, 10(3), 271–291. <https://doi.org/10.1007/s10902-007-9080-3>

Hair, J.F.J.; Black, W.C.; Babin, B.J.; Anderson, R.E. (2014). *Multivariate Data Analysis*; Pearson Education.

Hajal, N. J., Teti, D. M., Cole, P. M., & Ram, N. (2019). Maternal emotion, motivation, and regulation during real-world parenting challenges. *Journal of Family Psychology*, 33(1), 109–120. <https://doi.org/10.1037/fam0000475>

Hallion, L., & Ruscio, A. (2011). A meta-analysis of the effect of cognitive bias modification on anxiety and depression. *Psychological Bulletin*, 137(6), 940–958. <https://doi.org/10.1037/a0024355>

Hardy, S. A., Baldwin, C. R., Herd, T., & Kim-Spoon, J. (2020). Dynamic associations between religiousness and self-regulation across adolescence into young adulthood. *Developmental Psychology*, 56(1), 180–197. <https://doi.org/10.1037/dev0000841>

Harenski, C. L., Kim, S. H., & Hamann, S. (2009). Neuroticism and psychopathy predict brain activation during moral and nonmoral emotion regulation. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, 9(1), 1–15. <https://doi.org/10.3758/CABN.9.1.1>

Harley, J. M., Pekrun, R., Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2019). Emotion regulation in achievement situations: An integrated model. *Educational Psychologist*, 54(2), 106–126. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1587297>

Harrington, E. M., Trevino, S. D., Lopez, S., & Giuliani, N. R. (2020). Emotion regulation in early childhood: Implications for socioemotional and academic components of school readiness. *Emotion*, 20(1), 48–53. <https://doi.org/10.1037/emo0000667>

- Hasking, P. A., Coric, S. J., Swannell, S., Martin, G., Thompson, H. K., & Frost, A. D. J. (2010). Brief report: Emotion regulation and coping as moderators in the relationship between personality and self-injury. *Journal of Adolescence*, *33*(5), 767–773. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.12.006>
- Heckhausen, J., Wrosch, C., & Schulz, R. (2010). A motivational theory of life-span development. *Psychological Review*, *117*(1), 32–60. <https://doi.org/10.1037/a0017668>
- Heiy, J. E., & Cheavens, J. S. (2014). Back to basics: A naturalistic assessment of the experience and regulation of emotion. *Emotion*, *14*(5), 878–891. <https://doi.org/10.1037/a0037231>
- Herd, T., Briant, A., King-Casas, B., & Kim-Spoon, J. (2022). Associations between developmental patterns of negative parenting and emotion regulation development across adolescence. *Emotion*, *22*(2), 270–282. <https://doi.org/10.1037/emo0000997>
- Hervás, G. (2011). Psicopatología de la regulación emocional: El papel de los déficit emocionales en los trastornos clínicos [Psychopathology of emotional regulation: The role of emotional deficits in clinical disorders]. *Behavioral Psychology*, *19*(2), 347–372.
- Hervás, G., & Vázquez, C. (2006). La regulación afectiva: modelos, investigación e implicaciones para la salud mental y física. *Revista de psicología general y aplicada*, *59*(1-2), 9-36.
- Higgins, E. T., Grant, H., & Shah, J. (1999). Self-regulation and quality of life: Emotional and non-emotional life experiences. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (págs. 244–266). Russell Sage Foundation.
- Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., & Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*, *20*(1), 105–109. <https://doi.org/10.1037/emo0000649>

- Hofmann, S. G. (2014). Interpersonal emotion regulation model of mood and anxiety disorders. *Cognitive Therapy and Research*, 38(5), 483–492. <https://doi.org/10.1007/s10608-014-9620-1>
- Hofmann, S. G., Carpenter, J. K., & Curtiss, J. (2016). Interpersonal Emotion Regulation Questionnaire (IERQ): Scale development and psychometric characteristics. *Cognitive Therapy and Research*, 40(3), 341–356. <https://doi.org/10.1007/s10608-016-9756-2>
- Hollingshead, A. B. (2011). Four factor index of social status. *Yale Journal of Sociology*, 8, 21-52
- Holt, L. J., Mattanah, J. F., & Long, M. W. (2018). Change in parental and peer relationship quality during emerging adulthood: Implications for academic, social, and emotional functioning. *Journal of Social and Personal Relationships*, 35(5), 743–769. <https://doi.org/10.1177/0265407517697856>
- House, H. P., Kochendorfer, L. B., Brumariu, L. E., & Kerns, K. A. (2023). Validating the Negative Emotion Regulation Inventory Measure of Emotion Regulation for Children in Preadolescence. *Journal of Early Adolescence*, 43(2), 244-259. <https://doi.org/10.1177/027243162210998>
- Hoyle, R. H., & Gallagher, P. (2015). The interplay of personality and self-regulation. In M. Mikulincer, P. R. Shaver, M. L. Cooper, & R. J. Larsen (Eds.), *APA handbook of personality and social psychology, Vol. 4. Personality processes and individual differences* (pp. 189–207). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14343-009>
- Huang, S., Liu, P., Zhang, W., & Liang, S. (2012). Reliability and validity of Chinese version of the regulatory emotional self-efficacy scale in junior middle school students. *Chin J Clin Psychol*, 20(2), 158-161.

- Huang, Y., Shi, P., & Chen, X. (2022). The effect of attachment on the process of emotional regulation. *Advances in Psychological Science*, 30(1), 77-84. <https://doi.org/10.3724/SP.J.1042.2022.00077>
- Hughes, D. J., Kratsiotis, I. K., Niven, K., & Holman, D. (2020). Personality traits and emotion regulation: A targeted review and recommendations. *Emotion*, 20(1), 63–67. <https://doi.org/10.1037/emo0000644>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE]. (2015). *Sistema estatal de indicadores de educación 2015* [State System Indicators of Education 2015]. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España. <http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/indicadores-educativos/Sistema-Estatal.html>
- Ioannidis, C. A., & Siegling, A. B. (2015). Criterion and incremental validity of the emotion regulation questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 6, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00247>
- Ivcevic, Z., & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing Conscientiousness, Grit, and Emotion Regulation Ability. *Journal of Research in Personality*, 52, 29–36. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.06.005>
- Iwanski, A., Lichtenstein, L., Mühling, L. E., & Zimmermann, P. (2021). Effects of father and mother attachment on depressive symptoms in middle childhood and adolescence: The mediating role of emotion regulation. *Brain Sciences*, 11(9), 1153. <https://doi.org/10.3390/brainsci11091153>
- Izard, C. E. (1990). Facial expressions and the regulation of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(3), 487–498. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.3.487>

- Jackson, J. C., Watts, J., Henry, T. R., List, J.-M., Forkel, R., Mucha, P. J., Greenhill, S. J., Gray, R. D., & Lindquist, K. A. (2019). Emotion semantics show both cultural variation and universal structure. *Science*, *366*(6472), 1–5. <https://doi.org/10.1126/science.aaw8160>
- Jacobson, N. S., Martell, C. R., & Dimidjian, S. (2001). Behavioral activation treatment for depression: Returning to contextual roots. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *8*(3), 255–270. <https://doi.org/10.1093/clipsy.8.3.255>
- Jaén, I., Fuentes-Sánchez, N., Escrig, M. A., Suso-Ribera, C., Reyes del Paso, G., & Pastor, M. C. (2021). Covariate effects of resting heart rate variability on affective ratings and startle reflex during cognitive reappraisal of negative emotions. *Cognition and Emotion*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/02699931.2021.1906209>
- Jaffe, M., Gullone, E., & Hughes, E. K. (2010). The roles of temperamental dispositions and perceived parenting behaviours in the use of two emotion regulation strategies in late childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *31*(1), 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.07.008>
- James, W. (1884). What is emotion? In W. Dennis (Ed.), *Readings in the history of psychology* (págs. 290–303). Appleton-Century-Crofts. <https://doi.org/10.1037/11304-033>
- John, O. P., & Eng, J. (2014). *Three approaches to individual differences in affect regulation: Conceptualizations, measures, and findings*. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (p. 321–345). The Guilford Press.
- Joormann, J., & Stanton, C. H. (2016). Examining emotion regulation in depression: A review and future directions. *Behaviour Research and Therapy*, *86*, 35–49. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.07.007>

- Josefsson, K., Jokela, M., Cloninger, C. R., Hintsanen, M., Salo, J., Hintsala, T., Pulkki-Råback, L., & Keltikangas-Järvinen, L. (2013). Maturity and change in personality: Developmental trends of temperament and character in adulthood. *Development and Psychopathology*, 25(3), 713–727. <https://doi.org/10.1017/S0954579413000126>
- Kalokerinos, E. K., Tamir, M., & Kuppens, P. (2017). Instrumental motives in negative emotion regulation in daily life: Frequency, consistency, and predictors. *Emotion*, 17(4), 648–657. <https://doi.org/10.1037/emo0000269>
- Kappas, A. (2011). Emotion and regulation are one! *Emotion Review*, 3(1), 17–25. <https://doi.org/10.1177/1754073910380971>
- Kappas, A. (2013). Social regulation of emotion: Messy layers. *Frontiers in Psychology*, 4, Article 51. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00051>
- Karreman, A., & Vingerhoets, A. (2012). Attachment and well-being: the mediating role of emotion regulation and resilience. *Personality and Individual Differences*, 53(7), 821–826. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.06.014>
- Kawamoto, T., & Endo, T. (2015). Personality change in adolescence: Results from a Japanese sample. *Journal of Research in Personality*, 57, 32–42. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2015.03.002>
- Kawamoto, T., & Endo, T. (2019). Sources of variances in personality change during adolescence. *Personality and Individual Differences*, 141, 182–187. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.018>

- Keltner, D., Sauter, D., Tracy, J., & Cowen, A. (2019). Emotional expression: Advances in basic emotion theory. *Journal of Nonverbal Behavior*, 43(2), 133–160. <https://doi.org/10.1007/s10919-019-00293-3>
- Kennedy-Moore, E., Greenberg, M. A., & Wortman, C. B. (1991). Varieties of nonexpression: A review of self-report measures of emotional control. In *99th Annual Convention of the American Psychological Association, San Francisco, CA*.
- Kennison, S. M., & Spooner, V. H. (2020). Childhood relationships with parents and attachment as predictors of resilience in young adults. *Journal of Family Studies*. <https://doi.org/10.1080/13229400.2020.1861968>
- Kenny, D. A., Kaniskan, B., & McCoach, D. B. (2015). The performance of RMSEA in models with small degrees of freedom. *Sociological Methods & Research*, 44(3), 486-507. <https://doi.org/10.1177/0049124114543236>
- Kerns, K. A., Mathews, B. L., Koehn, A. J., Williams, C. T., & Siener-Ciesla, S. (2015). Assessing both safe haven and secure base support in parent–child relationships. *Attachment & Human Development*, 17(4), 337–353. <https://doi.org/10.1080/14616734.2015.1042487>
- Kerr, S., Penner, F., Ilagan, G., Choi-Kain, L., & Sharp, C. (2022). Maternal interpersonal problems and attachment security in adolescent offspring. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*, 9(1), 18. <https://doi.org/10.1186/s40479-022-00188-8>
- Khine, M., & Nielsen, T. (2022). Current status of research on academic self-efficacy in education. In M. Khine & T. Nielsen (eds.), *Academic Self-efficacy in Education* (pp. 3-8). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-8240-7_1

- Kim, H., Schimmack, U., Oishi, S., & Tsutsui, Y. (2018). Extraversion and life satisfaction: A cross-cultural examination of student and nationally representative samples. *Journal of Personality, 86*(4), 604–618. <https://doi.org/10.1111/jopy.12339>
- Kjærstad, H. L., Vinberg, M., Goldin, P. R., Køster, N., Støttrup, M. M. D., Knorr, U., Kessing, L. V., & Miskowiak, K. W. (2016). Impaired down-regulation of negative emotion in self-referent social situations in bipolar disorder: A pilot study of a novel experimental paradigm. *Psychiatry Research, 238*, 318–325. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.02.047>
- Kliewer, W., Sosnowski, D. W., Wilkins, S., Garr, K., Booth, C., McGuire, K., & Wright, A. W. (2018). Do parent-adolescent discrepancies predict deviant peer affiliation and subsequent substance use? *Journal of youth and adolescence, 47*(12), 2596-2607. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0879-5>
- Kliewer, W., Sosnowski, D., Wilkins, S., Garr, K., Booth, C., McGuire, K., & Wright, A. (2018). Do parent-adolescent discrepancies predict deviant peer affiliation and subsequent substance use? *Journal of Youth and Adolescence, 47*(12), 2596-2607. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0879-5>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Knyazev, G. (2004). Behavioural activation as predictor of substance use: mediating and moderating role of attitudes and social relationships. *Drug and Alcohol Dependence, 75*(3), 309–321. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2004.03.007>
- Kober, H. (2014). Emotion regulation in substance use disorders. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (págs. 428–446). The Guilford Press.

- Kobylińska, D., Zajenkowski, M., Lewczuk, K., Jankowski, K. S., & Marchlewska, M. (2020). The mediational role of emotion regulation in the relationship between personality and subjective well-being. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00861-7>
- Kokkinos, C. M., Algiovanoglou, I., & Voulgaridou, I. (2019). Emotion regulation and relational aggression in adolescents: Parental attachment as moderator. *Journal of Child and Family Studies*, 28(11), 3146-3160. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-019-01491-9>
- Koole, S. L. (2010). The psychology of emotion regulation: An integrative review. In J. De Houwer & D. Hermans (Eds.), *Cognition and emotion: Reviews of current research and theories* (págs. 128–167). Psychology Press. <https://doi.org/10.1080/02699930802619031>
- Koole, S. L., Webb, T. L., & Sheeran, P. L. (2015). Implicit emotion regulation: feeling better without knowing why. *Current opinion in psychology*, 3, 6-10. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2014.12.027>
- Kootker, J. A., van Mierlo, M. L., Hendriks, J. C., Sparidans, J., Rasquin, S. M., de Kort, P. L., J.M Visser-Meily & Geurts, A. C. (2016). Risk factors for symptoms of depression and anxiety one year poststroke: a longitudinal study. *Archives of physical medicine and rehabilitation*, 97(6), 919-928. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2016.01.019>
- Košutić, Z., Voncina, M. M., Dukanac, V., Lazarevic, M., Dobroslavic, I.R., Soljaga, M., Peulic, A., Djuric, M., Pesic, D., Bradic, Z. ve Toševski D. L. (2019). Attachment and emotional regulation in adolescents with depression. *Vojnosanitetski Pregled*, 76(2), 129-135. <https://doi.org/10.2298/VSP160928060K>

- Kullik, A., & Petermann, F. (2013). Attachment to parents and peers as a risk factor for adolescent depressive disorders: The mediating role of emotion regulation. *Child Psychiatry & Human Development, 44*(4), 537–548. <https://doi.org/10.1007/s10578-012-0347-5>
- Kuo, J. R., Fitzpatrick, S., Krantz, L. H., & Zeifman, R. J. (2018). How do you choose and how well does it work?: The selection and effectiveness of emotion regulation strategies and their relationship with borderline personality disorder feature severity. *Cognition and Emotion, 32*(3), 632–640. <https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1330254>
- Laajaj, R., Macours, K., Hernandez, D.A.P., Arias, O., Gosling, S.D., Potter, J., Rubio-Codina, M., & Vakis, R. (2019). Challenges to capture the big five personality traits in non-WEIRD populations. *Science advances, 5*(7).
- Laghi, F., Pallini, S., Baumgartner, E., Guarino, A., & Baiocco, R. (2016). Parent and peer attachment relationships and time perspective in adolescence: Are they related to satisfaction with life? *Time & Society, 25*(1), 24–39. <https://doi.org/10.1177/0961463X15577282>
- Lajoie, S. P., Zheng, J., Li, S., Jarrell, A., & Gube, M. (2021). Examining the interplay of affect and self regulation in the context of clinical reasoning. *Learning and Instruction, 72*, 101219. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101219>
- Lange, J., Dalege, J., Borsboom, D., van Kleef, G. A., & Fischer, A. H. (2020). Toward an integrative psychometric model of emotions. *Perspectives on Psychological Science, 15*(2), 444–468. <https://doi.org/10.1177/1745691619895057>

- Lantrip, C., Isquith, P. K., Koven, N. S., Welsh, K., & Roth, R. M. (2016). Executive function and emotion regulation strategy use in adolescents. *Applied Neuropsychology: Child*, 5(1), 50–55.
- Larsen, B., & Luna, B. (2018). Adolescence as a neurobiological critical period for the development of higher-order cognition. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 94, 179–195. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.09.005>
- Larsen, R. J. (2000). Toward a science of mood regulation. *Psychological Inquiry*, 11(3), 129–141. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1103_01
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. Mc Graw Hill.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive motivational relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46(8), 819-834. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.8.819>
- Leahy, R. L. (2002). A model of emotional schemas. *Cognitive and Behavioral Practice*, 9(3), 177–190. [https://doi.org/10.1016/S1077-7229\(02\)80048-7](https://doi.org/10.1016/S1077-7229(02)80048-7)
- Leerkes E.M., Bailes L.G. (2019). Emotional Development Within the Family Context. In: LoBue V., Pérez-Edgar K., Buss K. (eds) *Handbook of Emotional Development*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_24
- Leerkes, E., & Augustine, M. (2019). Parenting and emotions. En M. Bornstein (ed.), *Handbook of parenting: being and becoming a parent* (pp. 620–653). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429433214-18>
- Lewis, C. C. (1981). The effects of parental firm control: A reinterpretation of findings. *Psychological Bulletin*, 90(3), 547–563. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.90.3.547>

- Lianos, P. G. (2015). Parenting and social competence in school: The role of preadolescents' personality traits. *Journal of Adolescence*, *41*, 109–120. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.03.006>
- Liddell, B. J., & Williams, E. N. (2019). Cultural differences in interpersonal emotion regulation. *Frontiers in psychology*, *10*, 999. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00999>
- Lindsey, E. W. (2020). Relationship context and emotion regulation across the life span. *Emotion*, *20*(1), 59–62. <https://doi.org/10.1037/emo0000666>
- Lively, K. J., & Weed, E. A. (2016). The sociology of emotion. *Handbook of emotions*, *4*, 66-81.
- LoBue, V., Pérez-Edgar, K., & Buss, K. A. (2019). Introduction: Emotional Development, Past, and Present. *Handbook of Emotional Development*, 1-3. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_1
- Löckenhoff, C. E., Chan, W., McCrae, R. R., De Fruyt, F., Jussim, L., De Bolle, M., Costa, P. T., Jr., Sutin, A. R., Realo, A., Allik, J., Nakazato, K., Shimonaka, Y., Hřebíčková, M., Graf, S., Yik, M., Ficková, E., Brunner-Sciarrà, M., de Figueora, N. L., Schmidt, V., . . . Terracciano, A. (2014). Gender stereotypes of personality: Universal and accurate? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *45*(5), 675–694. <https://doi.org/10.1177/0022022113520075>
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M., & Petty, R. E. (Ed.). (2005). Emotion Regulation Abilities and the Quality of Social Interaction. *Emotion*, *5*(1), 113–118. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.113>

- López-Pérez, B., & Pacella, D. (2021). Interpersonal emotion regulation in children: Age, gender, and cross-cultural differences using a serious game. *Emotion, 21*(1), 17–27. <https://doi.org/10.1037/emo0000690>
- Lougheed, J. P., & Hollenstein, T. (2012). A limited repertoire of emotion regulation strategies is associated with internalizing problems in adolescence. *Social Development, 21*(4), 704–721. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00663.x>
- Luan, Z., Hutteman, R., Denissen, J. J. A., Asendorpf, J. B., & van Aken, M. A. G. (2017). Do you see my growth? Two longitudinal studies on personality development from childhood to young adulthood from multiple perspectives. *Journal of Research in Personality, 67*, 44–60. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2016.03.004>
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology, 9*(2), 111–131. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111>
- Ma, X., Tamir, M., & Miyamoto, Y. (2018). A socio-cultural instrumental approach to emotion regulation: Culture and the regulation of positive emotions. *Emotion, 18*(1), 138–152. <https://doi.org/10.1037/emo0000315>
- Macakova, V., & Wood, C. (2022). What shapes academic self-efficacy? En M. Khine & T. Nielsen (eds.), *Academic self-efficacy in education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-8240-7_6
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, págs. 1–101). Routledge.

- Machado, T. S., & Duarte, M. (2014). Attachment to parents (assessed by IPPA-R) and emotion regulation (REQ-2) in Portuguese adolescents. In *International Psychological Applications Conference and Trends, In Book of Proceedings* (págs. 153-158).
- Mackie, D. M., & Smith, E. R. (2018). Intergroup emotions theory: Production, regulation, and modification of group-based emotions. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 58, págs. 1-69). <https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2018.03.001>
- Mackie, D. M., Devos, T., & Smith, E. R. (2000). Intergroup emotions: Explaining offensive action tendencies in an intergroup context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(4), 602–616. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.4.602>
- Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In T. B. Brazelton & M. W. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy* (págs. 95–124). Ablex Publishing.
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (págs. 121–160). The University of Chicago Press.
- Marroquín, B. (2011). Interpersonal emotion regulation as a mechanism of social support in depression. *Clinical Psychology Review*, 31(8), 1276–1290. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.09.005>
- Marsh, H. W., Hau, K.-T., & Wen, Z. (2004). In Search of Golden Rules: Comment on Hypothesis-Testing Approaches to Setting Cutoff Values for Fit Indexes and Dangers in

- Overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) Findings. *Structural Equation Modeling*, 11(3), 320–341. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103_2
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Integration of Multidimensional Self-Concept and Core Personality Constructs: Construct Validation and Relations to Well-Being and Achievement. *Journal of Personality*, 74(2), 403–456. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00380.x>
- Martin, J. A. (1981). A longitudinal study of the consequences of early mother–infant interaction: A microanalytic approach. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46(3), 59. <https://doi.org/10.2307/1166014>
- Martins-Klein, B., Alves, L. A., & Chiew, K. S. (2020). Proactive versus reactive emotion regulation: A dual-mechanisms perspective. *Emotion*, 20(1), 87–92. <https://doi.org/10.1037/emo0000664>
- Mathis, E. T., & Bierman, K. L. (2015). Dimensions of parenting associated with child prekindergarten emotion regulation and attention control in low-income families. *Social Development*, 24(3), 601–620. <https://doi.org/10.1111/sode.12112>
- Matsumoto, D. (2006). Are cultural differences in emotion regulation mediated by personality traits? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 421–437. <https://doi.org/10.1177/0022022106288478>
- Matthews, G. (2018). Cognitive-adaptive trait theory: A shift in perspective on personality. *Journal of Personality*, 86(1), 69–82. <https://doi.org/10.1111/jopy.12319>

- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507–536. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (2003). *Personality in adulthood: A five-factor theory perspective* (2nd ed.). Guilford Press. <https://doi.org/10.4324/9780203428412>
- McCrae, R. R., & Sutin, A. R. (2018). A five-factor theory perspective on causal analysis. *European Journal of Personality*, 32(3), 151–166. <https://doi.org/10.1002/per.2134>
- McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. A. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 112–127. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.112>
- McDowell, D. J., & Parke, R. D. (2009). Parental correlates of children's peer relations: An empirical test of a tripartite model. *Developmental Psychology*, 45(1), 224–235. <https://doi.org/10.1037/a0014305>
- McDowell, D. J., Kim, M., O'Neil, R., & Parke, R. D. (2002). Children's emotional regulation and social competence in middle childhood: The role of maternal and paternal interactive style. *Marriage & Family Review*, 34(3-4), 345–364. https://doi.org/10.1300/J002v34n03_07
- McElwain, N. L., Holland, A. S., Engle, J. M., Wong, M. S., & Emery, H. T. (2015). Child–mother attachment security and child characteristics as joint contributors to young children's coping in a challenging situation. *Infant and Child Development*, 24(4), 414–434. <https://doi.org/10.1002/icd.1886>
- McRae, K., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1–9. <https://doi.org/10.1037/emo0000703>

- Mesurado, B., Vidal, E. M., & Mestre, A. L. (2018). Negative emotions and behaviour: The role of regulatory emotional self-efficacy. *Journal of Adolescence*, *64*, 62–71. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.01.007>
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2019). Attachment orientations and emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, *25*, 6–10. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.02.006>
- Miljkovitch, R., Mallet, P., Moss, E., Sirparanta, A., Pascuzzo, K., & Zdebik, M. (2021). Adolescents' attachment to parents and peers: links to young adulthood friendship quality. *Journal of Child and Family Studies*, *30*, 1441-1452. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01962-y>
- Moed, A., Gershoff, E., Eisenberg, N., Hofer, C., Losoya, S., Spinrad, T., & Liew, J. (2017). Parent-child negative emotion reciprocity and children's school success: an emotion-attention process model. *Social Development*, *26*(3), 560-574. <https://doi.org/10.1111/sode.12217>
- Moilanen, K. L. (2007). The Adolescent Self-Regulatory Inventory: The development and validation of a questionnaire of short-term and long-term self-regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, *36*(6), 835–848. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9107-9>
- Moilanen, K. L., Rasmussen, K. E., & Padilla-Walker, L. M. (2015). Bidirectional associations between self-regulation and parenting styles in early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, *25*(2), 246–262. <https://doi.org/10.1111/jora.12125>
- Moilanen, K. L., Shaw, D. S., & Fitzpatrick, A. (2010). Self-regulation in early adolescence: Relations with mother–son relationship quality and maternal regulatory support and antagonism. *Journal of Youth and Adolescence*, *39*(11), 1357–1367. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9485-x>

- Momeñe, J., Jáuregui, P., & Estévez, A. (2017). El papel predictor del abuso psicológico y la regulación emocional en la dependencia emocional. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 25(1), 65-78.
- Morawska, A., Dittman, C. K., & Rusby, J. C. (2019). Promoting self-regulation in young children: The role of parenting interventions. *Clinical child and family psychology review*, 22(1), 43-51. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00281-5>
- Moreira, H., Gouveia, M. J., Carona, C., Silva, N., & Canavarro, M. C. (2015). Maternal attachment and children's quality of life: The mediating role of self-compassion and parenting stress. *Journal of Child and Family Studies*, 24(8), 2332–2344. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-0036-z>
- Morelen, D., Shaffer, A., & Suveg, C. (2016). Maternal emotion regulation: Links to emotion parenting and child emotion regulation. *Journal of Family Issues*, 37(13), 1891–1916. <https://doi.org/10.1177/0192513X14546720>
- Morelen, D., Zeman, J., Perry-Parrish, C., & Anderson, E. (2012). Children's emotion regulation across and within nations: A comparison of Ghanaian, Kenyan, and American youth. *British Journal of Developmental Psychology*, 30, 415–431. <http://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02050.x>
- Morris, A. S., Criss, M. M., Silk, J. S., & Houtberg, B. J. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(4), 233–238. <https://doi.org/10.1111/cdep.12238>

- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development, 16*(2), 361–388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Murray, L. E., & O'Neill, L. (2019). Neuroticism and extraversion mediate the relationship between having a sibling with developmental disabilities and anxiety and depression symptoms. *Journal of Affective Disorders, 243*, 232–240. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.09.042>
- Muthén, L., & Muthén, B. (1998-2017). *Mplus User's Guide* (6.^a ed.). Muthén & Muthén.
- Myszkowski, N., Storme, M., & Tavani, J. (2019). Are reflective models appropriate for very short scales? Proofs of concept of formative models using the Ten-Item Personality Inventory. *Journal of Personality, 87*(2), 363-372. <https://doi.org/10.1111/jopy.12395>
- Netzer, L., Van Kleef, G. A., & Tamir, M. (2015). Interpersonal instrumental emotion regulation. *Journal of Experimental Social Psychology, 58*, 124-135. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2015.01.006>
- Newson, J., & Newson, E. (1968). *Four years old in an urban community*. Aldine.
- Newson, J., & Newson, E. (1976). *Seven years old in the home environment*. John Wiley & Sons.
- Nichols, A. L., & Pace, V. L. (2020). Five Factor Model, Facets of. *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Models and Theories*, 203-207. <https://doi.org/10.1002/9781119547143.ch34>
- Niven, K., Totterdell, P., & Holman, D. (2009). A classification of controlled interpersonal affect regulation strategies. *Emotion, 9*(4), 498–509. <https://doi.org/10.1037/a0015962>

- Nook, E. C., Sasse, S. F., Lambert, H. K., McLaughlin, K. A., & Somerville, L. H. (2018). The nonlinear development of emotion differentiation: Granular emotional experience is low in adolescence. *Psychological Science*, 29(8), 1346–1357. <https://doi.org/10.1177/0956797618773357>
- Norman, W. T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(6), 574–583. <https://doi.org/10.1037/h0040291>
- Nowland, R., & Qualter, P. (2020). Influence of social anxiety and emotional self-efficacy on pre-transition concerns, social threat sensitivity, and social adaptation to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 227–244. <https://doi.org/10.1111/bjep.12276>
- Nozaki, Y., & Mikolajczak, M. (2020). Extrinsic emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 10–15. <https://doi.org/10.1037/emo0000636>
- Nunes, A., Limpo, T., Lima, C. F., & Castro, S. L. (2018). Short scales for the assessment of personality traits: Development and validation of the Portuguese Ten-Item Personality Inventory (TIPI). *Frontiers in Psychology*, 9, Article 461. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00461>
- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2007). The Neural Architecture of Emotion Regulation. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 87–109). The Guilford Press.
- Oldfield, J., Stevenson, A., Ortiz, E., & Haley, B. (2018). Promoting or suppressing resilience to mental health outcomes in at risk young people: the role of parental and peer attachment

- and school connectedness. *Journal of Adolescence*, 64(1), 13-22.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.01.002>
- Oram, R., Ryan, J., Rogers, M., & Heath, N. (2017). Emotion regulation and academic perceptions in adolescence. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 22(2), 162–173.
<https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1290896>
- Özer, A., Totan, T., & Atik, G. (2011). Individual correlates of bullying behaviour in Turkish middle schools. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 21(2), 186-202.
<https://doi.org/10.1375/ajgc.21.2.186>
- Ozeren, G. S. (2022). The correlation between emotion regulation and attachment styles in undergraduates. *Perspectives in Psychiatric Care*, 58(2), 482-490.
<https://doi.org/10.1111/ppc.12902>
- Özyurt, G., Öztürk, Y., Onat, M., Mutlu, C., & Akay, A. (2018). Attachment, emotion regulation and anger expression in adolescent depression: Did comorbid anxiety disorder not have a role?. *Current Psychology*, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9985-5>
- Páez, D., Seguel, A. M., & Martínez-Sánchez, F. (2013). Incremental validity of alexithymia, emotional coping and humor style on happiness and psychological well-being. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-being*, 14(5), 1621-1637. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9400-0>
- Paley, B., & Hajal, N. J. (2022). Conceptualizing emotion regulation and coregulation as family-level phenomena. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 25(1), 19-43.
<https://doi.org/10.1007/s10567-022-00378-4>

- Parker, G. (1979). Parental characteristics in relation to depressive disorders. *The British Journal of Psychiatry*, *134*, 138–147. <https://doi.org/10.1192/bjp.134.2.138>
- Parrott, W. G. (1993). Beyond hedonism: Motives for inhibiting good moods and for maintaining bad moods. In D. M. Wegner & J. W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control* (págs. 278–305). Prentice-Hall, Inc.
- Peña-Sarrionandia, A., Mikolajczak, M., & Gross, J. J. (2015). Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *6*, Article 160. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00160>
- Pérez, O. G., & Bello, N. C. (2017). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista mexicana de investigación en psicología*, *8*(1), 96-117. <https://doi.org/10.32870/rmip.v8i1.215>
- Perry, N. B., Dollar, J. M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2020). Maternal socialization of child emotion and adolescent adjustment: Indirect effects through emotion regulation. *Developmental Psychology*, *56*(3), 541–552. <https://doi.org/10.1037/dev0000815>
- Pervin, L. A. (1998). *La Ciencia de la Personalidad*. McGraw – Hill/Interamericana de España
- Pocnet, C., Dupuis, M., Congard, A., & Jopp, D. (2017). Personality and its links to quality of life: Mediating effects of emotion regulation and self-efficacy beliefs. *Motivation and Emotion*, *41*(2), 196–208. <https://doi.org/10.1007/s11031-017-9603-0>
- Popov, S., Janičić, B., & Dinić, B. (2016). Validation of the Serbian adaptation of the Emotion Regulation Questionnaire (ERQ). *Primenjena psihologija*, *9*(1), 63-81. <https://doi.org/10.19090/pp.2016.1.63-81>

- Porat, R., Tamir, M., & Halperin, E. (2020). Group-based emotion regulation: A motivated approach. *Emotion, 20*(1), 16–20. <https://doi.org/10.1037/emo0000639>
- Porto Noronha, A. P., de Medeiros Maciel, A. C., dos Santos, A. A., & Gurgel Azzi, R. (2022). Validity evidence studies of the Regulatory Emotional Self-Efficacy Scale in Brazil. *Ciencias Psicológicas, 16*(2). <https://doi.org/10.22235/cp.v16i2.2395>
- Posner, J., Russell, J. A., & Peterson, B. S. (2005). The circumplex model of affect: An integrative approach to affective neuroscience, cognitive development, and psychopathology. *Development and Psychopathology, 17*(3), 715–734. <https://doi.org/10.1017/S0954579405050340>
- Preece, D. A., Becerra, R., Robinson, K., & Gross, J. J. (2020). The Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric properties in general community samples. *Journal of Personality Assessment, 102*(3), 348–356. <https://doi.org/10.1080/00223891.2018.1564319>
- Pressman, S. D., Jenkins, B. N., & Moskowitz, J. T. (2019). Positive affect and health: What do we know and where next should we go? *Annual Review of Psychology, 70*, 627–650. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102955>
- Pruessner, L., Barnow, S., Holt, D. V., Joormann, J., & Schulze, K. (2020). A cognitive control framework for understanding emotion regulation flexibility. *Emotion, 20*(1), 21–29. <https://doi.org/10.1037/emo0000658>
- Pulkkinen, L. (1982). Self-control and continuity from childhood to late adolescence. *Life-span development and behavior* (págs. 63–105). s/e.

- Purnamaningsih, E. H. (2017). Personality and emotion regulation strategies. *International Journal of Psychological Research*, 10(1), 53–60. <https://doi.org/10.21500/20112084.2040>
- Qualter, P., Pool, L. D., Gardner, K. J., Ashley-Kot, S., Wise, A., & Wols, A. (2015). The Emotional Self-Efficacy Scale: Adaptation and validation for young adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 33–45. <https://doi.org/10.1177/0734282914550383>
- Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Gross, J. J. (2015). Positive interventions: An emotion regulation perspective. *Psychological Bulletin*, 141(3), 655–693. <https://doi.org/10.1037/a0038648>
- Rachman, S. (1980). Emotional processing. *Behaviour Research and Therapy*, 18(1), 51–60. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(80\)90069-8](https://doi.org/10.1016/0005-7967(80)90069-8)
- Ramírez-Lucas, A., Ferrando, M., & Sainz, A. (2015). ¿Influyen los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en 2º ciclo de educación infantil? *Acción psicológica*, 12(1), 65-78. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.12.1.14314>
- Raver, C. C. (2004). Placing Emotional Self-Regulation in Sociocultural and Socioeconomic Contexts. *Child Development*, 75(2), 346–353. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00676.x>
- Reeck, C., Ames, D. R., & Ochsner, K. N. (2016). The social regulation of emotion: An integrative, cross-disciplinary model. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(1), 47–63. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.09.003>

- Reitsema, A. M., Jeronimus, B. F., van Dijk, M., & de Jonge, P. (2022). Emotion dynamics in children and adolescents: A meta-analytic and descriptive review. *Emotion*, 22(2), 374–396. <https://doi.org/10.1037/emo0000970>
- Richaud, M. C., & Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. *Acción psicológica*, 13(2), 31-42. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.13.2.17808>
- Robles-Haydar, C., Amar-Amar, J., & Martínez-González, M. (2022). Validation of the Big Five Questionnaire (BFQ-C), short version, in Colombian adolescents. *Salud Mental*, 45(1), 29-34. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2022.005>
- Rogers, A. P., & Barber, L. K. (2019). Workplace intrusions and employee strain: The interactive effects of extraversion and emotional stability. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 32(3), 312–328. <https://doi.org/10.1080/10615806.2019.1596671>
- Rogers, C. R., Chen, X., Kwon, S.-J., McElwain, N. L., & Telzer, E. H. (2022). The role of early attachment and parental presence in adolescent behavioral and neurobiological regulation. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 53, Article 101046. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2021.101046>
- Rogers, C. R., Perino, M. T., & Telzer, E. H. (2020). Maternal buffering of adolescent dysregulation in socially appetitive contexts: from behavior to the brain. *Journal of Research on Adolescence*, 30(1), 41-52. <https://doi.org/10.1111/jora.12500>
- Romero, E., Villar, P., Gómez-Fraguela, J., & López-Romero, L. (2012). Measuring personality traits with ultra-short scales: a study of the Ten Item Personality Inventory (TIPI) in a Spanish sample. *Personality & Individual Differences*, 53(3), 289–293. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.03.035>

- Roth, G., Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2019). Integrative emotion regulation: Process and development from a self-determination theory perspective. *Development and Psychopathology*, 31(3), 945–956. <https://doi.org/10.1017/S0954579419000403>
- Rothbart, M. K. (1981). Measurement of temperament in infancy. *Child Development*, 52(2), 569–578. <https://doi.org/10.2307/1129176>
- Rueth, J., Otterpohl, N., & Wild, E. (2017). Influence of parenting behavior on psychosocial adjustment in early adolescence: mediated by anger regulation and moderated by gender. *Social Development*, 26, 40–58. <https://doi.org/10.1111/sode.12180>
- Ruiz, J., & Escolano, A. F. (2015). La Evaluación de Creencias y Actitudes Disfuncionales en los Modelos de Ellis y Beck: Similitudes y Diferencias [Assessment of dysfunctional attitudes and beliefs in the Ellis and Beck models: Similarities and differences]. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 40(2), 51–61. <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645432006.pdf>
- Saarni, C. (1984). An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development*, 55(4), 1504–1513. <https://doi.org/10.2307/1130020>
- Sabatier, C., Restrepo, D., Moreno, M., Hoyos, O., & Palacio, J. (2017). Emotion regulation in children and adolescents: concepts, processes and influences. *Psicología desde el Caribe*, 34(1), 101-110. <http://doi.org/10.14482/psdc.34.1.9778>
- Sadr, M. M. (2016). The role of personality traits predicting emotion regulation strategies. *International Academic Journal of Humanities*, 3(4), 13-24.

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (2004). Emotional intelligence. In P. Salovey, M. A. Brackett, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey model* (págs. 1–27). Dude Publishing.
- Samper-García, P., Malonda-Vidal, E., Llorca-Mestre, A., Muñoz-Navarro, R., & Mestre-Escrivá, V. (2021). Victimization and peer and parents attachment: The mediating effect of regulatory emotional self-efficacy. *International journal of environmental research and public health*, *18*(4), 2062. <https://doi.org/10.3390/ijerph18042062>.
- Sauer, C., Sheppes, G., Lackner, H. K., Arens, E. A., Tarrasch, R., & Barnow, S. (2016). Emotion regulation choice in female patients with borderline personality disorder: Findings from self-reports and experimental measures. *Psychiatry Research*, *242*, 375–384. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.04.113>
- Schaefer, E. S. (1965). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child Development*, *36*(2), 413–424. <https://doi.org/10.2307/1126465>
- Schaefer, E. S., & Bell, R. Q. (1958). Development of a Parental Attitude Research Instrument. *Child Development*, *29*, 339–361. <https://psycnet.apa.org/record/1960-01417-001>
- Schindler, S., & Querengässer, J. (2019). Coping with sadness—How personality and emotion regulation strategies differentially predict the experience of induced emotions. *Personality and Individual Differences*, *136*, 90–95. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.01.050>
- Schmitt, D. P., Long, A. E., McPhearson, A., O'Brien, K., Remmert, B., & Shah, S. H. (2017). Personality and gender differences in global perspective. *International Journal of Psychology*, *52*, 45-56. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/ijop.12265>

- Schmitt, D. P., Realo, A., Voracek, M., & Allik, J. (2008). Why can't a man be more like a woman? Sex differences in Big Five personality traits across 55 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology, 94*(1), 168–182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.1.168>
- Schmitt, N. (2008). The interaction of neuroticism and gender and its impact on self-efficacy and performance. *Human Performance, 21*(1), 49-61. <http://doi.org/10.1080/08959280701522197>
- Schunk, F., Zeh, F., & Trommsdorff, G. (2022). Cybervictimization and well-being among adolescents during the COVID-19 pandemic: The mediating roles of emotional self-efficacy and emotion regulation. *Computers in Human Behavior, 126*, 107035. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107035>
- Schutte, N. S. (2018). Emotional self-efficacy. *An introduction to emotional intelligence*, 32-43.
- Schweizer, S., Gotlib, I. H., & Blakemore, S.-J. (2020). The role of affective control in emotion regulation during adolescence. *Emotion, 20*(1), 80-86. <http://doi.org/10.1037/emo0000695>
- Schweizer, S., Gotlib, I. H., & Blakemore, S.-J. (2020). The role of affective control in emotion regulation during adolescence. *Emotion, 20*(1), 80–86. <https://doi.org/10.1037/emo0000695>
- Sears, R. R., Maccoby, E. E., & Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Row, Peterson
- Shafir, R., & Sheppes, G. (2020). How anticipatory information shapes subsequent emotion regulation. *Emotion, 20*(1), 68–74. <https://doi.org/10.1037/emo0000673>
- Sheppes, G. (2020). Transcending the “good & bad” and “here & now” in emotion regulation: Costs and benefits of strategies across regulatory stages. In *Advances in experimental social*

psychology (Vol. 61, págs. 185-236). Academic Press.
<https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2019.09.003>

Sheppes, G., & Gross, J. J. (2011). Is timing everything? Temporal considerations in emotion regulation. *Personality and Social Psychology Review*, 15(4), 319-331.
10.1177/1088868310395778

Sheppes, G., & Gross, J. J. (2013). Emotion regulation effectiveness: What works when. In H. Tennen, J. Suls, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Personality and social psychology* (págs. 391–405). John Wiley & Sons, Inc.

Shi, J., Yao, Y., Zhan, C., Mao, Z., Yin, F., & Zhao, X. (2018). The relationship between Big Five personality traits and psychotic experience in a large non-clinical youth sample: The mediating role of emotion regulation. *Frontiers in Psychiatry*, 9, 7.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2018.00648>

Shi, J., Yao, Y., Zhan, C., Mao, Z., Yin, F., & Zhao, X. (2018). The relationship between Big Five personality traits and psychotic experience in a large non-clinical youth sample: The mediating role of emotion regulation. *Frontiers in Psychiatry*, 9, 7.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2018.00648>

Shi, M., Li, X., Zhu, T., & Shi, K. (2010, August). The relationship between regulatory emotional self-efficacy, big-five personality and internet events attitude. In *2010 IEEE 2nd Symposium on Web Society* (pp. 61-65). IEEE. <https://doi.org/10.1109/SWS.2010.5607477>

Shiner, R. L., Allen, T. A., & Masten, A. S. (2017). Adversity in adolescence predicts personality trait change from childhood to adulthood. *Journal of Research in Personality*, 67, 171–182. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2016.10.002>

- Silton, R. L., Kahrilas, I. J., Skymba, H. V., Smith, J., Bryant, F. B., & Heller, W. (2020). Regulating positive emotions: Implications for promoting well-being in individuals with depression. *Emotion, 20*(1), 93–97. <https://doi.org/10.1037/emo0000675>
- Silverman, M. H., Wilson, S., Ramsay, I. S., Hunt, R. H., Thomas, K. M., Krueger, R. F., & Iacono, W. G. (2019). Trait neuroticism and emotion neurocircuitry: Functional magnetic resonance imaging evidence for a failure in emotion regulation. *Development and psychopathology, 31*(3), 1085-1099. <https://doi.org/10.1017/S0954579419000610>
- Silvers, J. A. (2022). Adolescence as a pivotal period for emotion regulation development. *Current opinion in psychology, 44*, 258-263. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.09.023>
- Sitoiu, A., & Pânișoară, G. (2022). Emotional Regulation in Parental Optimism—The Influence of Parenting Style. *Sustainability, 14*(8), 4509. <https://doi.org/10.3390/su14084509>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Beyers, W. (2019). Parenting adolescents. En M. Bornstein (ed.), *Handbook of parenting: children and parenting* (pp. 111–167). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429440847-4>
- Somerville, L. H. (2016). Emotional development in adolescence. *Handbook of emotions, 350*–365.
- Soto, C. J., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. (2011). Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample. *Journal of Personality and Social Psychology, 100*(2), 330–348. <https://doi.org/10.1037/a0021717>
- Soto, C. J. (2015). Is happiness good for your personality? Concurrent and prospective relations of the big five with subjective well-being. *Journal of Personality, 83*(1), 45–55. <https://doi.org/10.1111/jopy.12081>

- Springstein, T., Hamerling-Potts, K. K., Landa, I., & English, T. (2022). Adult attachment and interpersonal emotion regulation motives in daily life. *Emotion, 23*(5). <https://doi.org/10.1037/emo0001169>
- Steinberg, L. (2016). *Adolescence* (11th ed.). McGraw-Hill.
- Steinberg, L., Icenogle, G., Shulman, E. P., Breiner, K., Chein, J., Bacchini, D., Chang, L., Chaudhary, N., Di Giunta, L., Dodge, K. A., Fanti, K. A., Lansford, J. E., Malone, P. S., Oburu, P., Pastorelli, C., Skinner, A. T., Sorbring, E., Tapanya, S., Tirado, L. M. U., . . . Takash, H. M. S. (2018). Around the world, adolescence is a time of heightened sensation seeking and immature self-regulation. *Developmental Science, 21*(2), 1–13. <https://doi.org/10.1111/ desc.12532>.
- Stifter, C., & Augustine, M. (2019). Emotion regulation. In V. LoBue, K. Pérez-Edgar, & K. A. Buss (Eds.), *Handbook of emotional development* (págs. 405–430). Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_16
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Children's Anger, Emotional Expressiveness, and Empathy: Relations with Parents' Empathy, Emotional Expressiveness, and Parenting Practices. *Social Development, 13*(2), 229–254. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.000265.x>
- Strongman, K. T. (1996). *The psychology of emotion: Theories of emotion in perspective* (4th ed.). John Wiley & Sons.
- Stuart-Parrigon, K. S., Kerns, K. A., Abtahi, M. M., & Koehn, A. (2015). Attachment and emotion in middle childhood and adolescence. *Psihologijske Teme, 24*(1), 27–50. <https://psycnet.apa.org/record/2015-20138-002>

- Suri, G., Sheppes, G., Young, G., Abraham, D., McRae, K., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation choice: The role of environmental affordances. *Cognition and Emotion*, 32(5), 963-971. <https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1371003>
- Symonds, P. W. (1939). *The psychology of parent-child relationships*. Appleton-Century.
- Tamir, M. (2005). Don't worry, be happy? Neuroticism, trait-consistent affect regulation, and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(3), 449-461. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.3.449>
- Tamir, M. (2009). What do people want to feel and why?: Pleasure and utility in emotion regulation. *Current Directions in Psychological Science*, 18(2), 101-105. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01617.x>
- Tamir, M. (2011). The maturing field of emotion regulation [Editorial]. *Emotion Review*, 3(1), 3-7. <https://doi.org/10.1177/1754073910388685>
- Tamir, M. (2016). Why do people regulate their emotions? A taxonomy of motives in emotion regulation. *Personality and Social Psychology Review*, 20(3), 199-222. <https://doi.org/10.1177/1088868315586325>
- Tamir, M., & Ford, B. Q. (2012). When feeling bad is expected to be good: Emotion regulation and outcome expectancies in social conflicts. *Emotion*, 12(4), 807-816. <https://doi.org/10.1037/a0024443>
- Tamir, M., Halperin, E., Porat, R., Bigman, Y. E., & Hasson, Y. (2019). When there's a will, there's a way: Disentangling the effects of goals and means in emotion regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 116(5), 795-816. <https://doi.org/10.1037/pspp0000232>

- Tamir, M., Vishkin, A., & Gutentag, T. (2020). Emotion regulation is motivated. *Emotion, 20*(1), 115–119. <https://doi.org/10.1037/emo0000635>
- Tamminen, K. A., Page-Gould, E., Schellenberg, B., Palmateer, T., Thai, S., Sabiston, C. M., & Crocker, P. R. E. (2019). A daily diary study of interpersonal emotion regulation, the social environment, and team performance among university athletes. *Psychology of Sport and Exercise, 45*, Article 101566. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.101566>
- Tan, L., & Smith, C. L. (2019). Intergenerational transmission of maternal emotion regulation to child emotion regulation: Moderated mediation of maternal positive and negative emotions. *Emotion, 19*(7), 1284–1291. <https://doi.org/10.1037/emo0000523>
- Tani, F., Pascuzzi, D., & Raffagnino, R. (2018). The relationship between perceived parenting style and emotion regulation abilities in adulthood. *Journal of Adult Development, 25*(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.1007/s10804-017-9269-6>
- Thompson, R. A. (1990). Emotion and self-regulation. In R. A. Thompson (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1988: Socioemotional development* (págs. 367–467). University of Nebraska Press.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review, 3*(4), 269–307. <https://doi.org/10.1007/BF01319934>
- 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, 250–283. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Thompson, R. A. (2015). Doing it with feeling: The emotion in early socioemotional development. *Emotion Review, 7*(2), 121–125. <https://doi.org/10.1177/1754073914554777>.

- Thompson, R. A. (2019). Emotion dysregulation: A theme in search of definition. *Development and Psychopathology*, 31(3), 805–815. <https://doi.org/10.1017/S0954579419000282>
- Thong, I. S., Tan, G., & Jensen, M. P. (2017). The buffering role of positive affect on the association between pain intensity and pain related outcomes. *Scandinavian journal of pain*, 14, 91-97. <https://doi.org/10.1016/j.sjpain.2016.09.008>
- Totan, T. (2014). The Regulatory Emotional Self-Efficacy Scale: Issues of Reliability and Validity Within a Turkish Sample Group. *Psychological Thought*, 7(2), 144-155. <https://doi.org/10.5964/psyct.v7i2.99>
- Tur-Porcar, A., Jiménez-Martínez, J., & Mestre-Escrivá, V. (2019). Substance use in early and middle adolescence. The role of academic efficacy and parenting. *Psychosocial Intervention*, 28, 139-145. <https://doi.org/10.5093/pi2019a11>
- Valdivieso-León, L., Lucas Mangas, S., Tous-Pallarés, J., & Espinoza-Díaz, I. M. (2020). Estrategias de afrontamiento del estrés académico universitario: educación infantil-primaria. *Educación XXI*, 23(2), 165-186, <https://doi.org/10.5944/educxx1.25651>
- Van den Akker, A. L., Briley, D. A., Grotzinger, A. D., Tackett, J. L., Tucker-Drob, E. M., & Harden, K. P. (2021). Adolescent Big Five personality and pubertal development: Pubertal hormone concentrations and self-reported pubertal status. *Developmental Psychology*, 57(1), 60–72. <https://doi.org/10.1037/dev0001135>
- Van den Akker, A., Deković, M., & Prinzie, P. (2010). Transitioning to adolescence: How changes in child personality and overreactive parenting predict adolescent adjustment problems. *Development and Psychopathology*, 22(1), 151–163. <https://doi.org/10.1017/S0954579409990320>

- Van der Linden, D., Dunkel, C. S., & Petrides, K. V. (2016). The General Factor of Personality (GFP) as social effectiveness: Review of the literature. *Personality and Individual Differences, 101*, 98–105. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.05.020>
- Van der Linden, D., Pekaar, K. A., Bakker, A. B., Schermer, J. A., Vernon, P. A., Dunkel, C. S., & Petrides, K. V. (2017). Overlap between the general factor of personality and emotional intelligence: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 143*(1), 36–52. <https://doi.org/10.1037/bul0000078>
- Van Dillen, L. F., & Koole, S. L. (2007). Clearing the mind: A working memory model of distraction from negative mood. *Emotion, 7*(4), 715–723. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.4.715>
- Van Kleef, G. A., & Côté, S. (2022). The social effects of emotions. *Annual Review of Psychology, 73*, 629–658. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020821-010855>
- Van Lissa, C. J., Keizer, R., Van Lier, P. A. C., Meeus, W. H. J., & Branje, S. (2019). The role of fathers' versus mothers' parenting in emotion-regulation development from mid-late adolescence: Disentangling between-family differences from within-family effects. *Developmental Psychology, 55*(2), 377–389. <https://doi.org/10.1037/dev0000612>
- Verduyn, P., & Brans, K. (2012). The relationship between extraversion, neuroticism and aspects of trait affect. *Personality and Individual Differences, 52*(6), 664–669. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.017>
- Viddal, K. R., Berg-Nielsen, T. S., Belsky, J., & Wichstrøm, L. (2017). Change in attachment predicts change in emotion regulation particularly among 5-HTTLPR short-allele

- homozygotes. *Developmental psychology*, 53(7), 1316.
<http://dx.doi.org/10.1037/dev0000321>
- Visser, K. F., Esfahlani, F. Z., Sayama, H., & Strauss, G. P. (2018). An ecological momentary assessment evaluation of emotion regulation abnormalities in schizophrenia. *Psychological Medicine*, 48(14), 2337–2345. <https://doi.org/10.1017/S0033291717003865>
- Von Salisch, M., & Zeman, J. L. (2018). Pathways to reciprocated friendships: A cross-lagged panel study on young adolescents' anger regulation towards friends. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(3), 673–687. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0683-7>
- Wagner, J., Ram, N., Smith, J., & Gerstorf, D. (2015). Personality trait development at the end of life: antecedents and correlates of mean-level trajectories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111, 411–429. <https://doi.org/10.1037/pspp0000071>
- Walker, S., Olderbak, S., Gorodezki, J., Zhang, M., Ho, C., & MacCann, C. (2022). Primary and secondary psychopathy relate to lower cognitive reappraisal: a meta-analysis of the Dark Triad and emotion regulation processes. *Personality and Individual Differences*, 187, 111394. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111394>
- Wang, L., Shi, Z., & Li, H. (2009). Neuroticism, extraversion, emotion regulation, negative affect and positive affect: The mediating roles of reappraisal and suppression. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 37(2), 193–194.
<https://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.2.193>
- Wang, X., Zhang, Y., Hui, Z., Bai, W., Terry, P. D., Ma, M., et al. (2018). The mediating effect of regulatory emotional self-efficacy on the association between self-esteem and school bullying in middle school students: A cross-sectional study. *International Journal of*

- Environmental Research and Public Health*, 15(5). <https://doi.org/10.3390/ijerph15050991>.
- Wang, Y., Dou, K., & Liu, Y. (2013). Revision of the scale of regulatory emotional self-efficacy. *Journal of Guangzhou University (Social Science Edition)*, 12(1), 45–50.
- Ward, M. A., Clayton, K., Barnes, J., & Theule, J. (2018). The association between peer victimization and attachment security: A meta-analysis. *Canadian Journal of School Psychology*, 33(3), 193–211. <https://doi.org/10.1177/0829573517715737>
- Wartberg, L., Thomasius, R., & Paschke, K. (2021). The relevance of emotion regulation, procrastination, and perceived stress for problematic social media use in a representative sample of children and adolescents. *Computers in Human Behavior*, 121, 106788. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106788>
- Waugh, C. E. (2020). The roles of positive emotion in the regulation of emotional responses to negative events. *Emotion*, 20(1), 54–58. <https://doi.org/10.1037/emo0000625>
- Webb, T. L., Miles, E., & Sheeran, P. (2012). Dealing with feeling: A meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation. *Psychological Bulletin*, 138(4), 775–808. <https://doi.org/10.1037/a0027600>
- Weems, C. F., & Pina, A. A. (2010). The assessment of emotion regulation: Improving construct validity in research on psychopathology in youth—An introduction to the special section. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(1), 1–7. <https://doi.org/10.1007/s10862-010-9178-5>
- Wen, S., Tang, D., & Yu, G. (2009). The application of regulatory emotional self-efficacy. *Psychological Science*, 32(3), 666–668.

- Werner, K., & Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (págs. 13–37). The Guilford Press.
- Westphal, M., Seivert, N., & Bonanno, G. (2010). Expressive flexibility. *Emotion, 10*(1), 92–100. <http://dx.doi.org/10.1037/a0018420>
- Widen, S. C. (2016). The development of children’s concepts of emotion. *Handbook of emotions, 4*, 307-318.
- Wright, S., Perrone-McGovern, K., Boo, J., & White, A. (2014). Influential factors in academic and career self-efficacy: attachment, supports, and career barriers. *Journal of Counseling & Development, 92*(1), 36–46. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2014.00128.x>
- Wu, A. D., & Zumbo, B. D. (2008). Understanding and using mediators and moderators. *Social Indicators Research, 87*, 367-392. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9143-1>
- Wu, Y. (2020). Assessing regulatory emotional self-efficacy within overseas Chinese university students. *Current Psychology, 1-13*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00987-8>
- Xu, L., Cheng, F., Liu, C., Jin, R., Pan, H., Zhang, M., & Liang, Z. (2021). Psychometric properties and factor structures of the CERQ, DERS, and RESE measures: a bifactor approach. *Journal of Personality Assessment, 103*(6), 797-806. <https://doi.org/10.1080/00223891.2021.1887201>
- Yan, J. J., Schoppe-Sullivan, S., Wu, Q., & Han, Z. R. (2021). Associations from parental mindfulness and emotion regulation to child emotion regulation through parenting: The moderating role of coparenting in Chinese families. *Mindfulness, 12*(6), 1513–1523. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01619-3>

- Yang, J., Mao, Y., Niu, Y., Wei, D., Wang, X., & Qiu, J. (2020). Individual differences in neuroticism personality trait in emotion regulation. *Journal of Affective Disorders*, 265, 468–474. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.01.086>
- Yang, Q., Kanjanarat, P., Wongpakaran, T., Ruengorn, C., Awiphan, R., Nochaiwong, S., Wongpakaran, N., & Wedding, D. (2022). Fear of COVID-19 and perceived stress: The mediating roles of neuroticism and perceived social support. In *Healthcare* (Vol. 10, No. 5, p. 812). MDPI. <https://doi.org/10.3390/healthcare10050812>
- Ye, J., Yeung, D. Y., Liu, E. S., & Rochelle, T. L. (2019). Sequential mediating effects of provided and received social support on trait emotional intelligence and subjective happiness: A longitudinal examination in Hong Kong Chinese university students. *International Journal of Psychology*, 54(4), 478-486. <https://doi.org/10.1002/ijop.12484>
- Young, K. S., Sandman, C. F., & Craske, M. G. (2019). Positive and negative emotion regulation in adolescence: links to anxiety and depression. *Brain sciences*, 9(4), 76. <https://doi.org/10.3390/brainsci9040076>
- Young, P. T. (1943). *Emotion in man and animal; its nature and relation to attitude and motive*. Wiley.
- Zahniser, E., & Conley, C. S. (2018). Interactions of emotion regulation and perceived stress in predicting emerging adults' subsequent internalizing symptoms. *Motivation and Emotion*, 42(5), 763–773. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9696-0>
- Zaki, J., & Williams, W. C. (2013). Interpersonal emotion regulation. *Emotion*, 13(5), 803–810. <https://doi.org/10.1037/a0033839>

- Zhang, J., & Zheng, Y. (2019). Neuroticism and extraversion are differentially related to between- and within-person variation of daily negative emotion and physical symptoms. *Personality and Individual Differences, 141*, 138–142. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.003>
- Zhang, P., Zhang, M., & Lu, J. M. (2010). An analysis of the results of the regulatory emotional self-efficacy scale in Chinese university students. *Chinese Journal of Clinical Psychology, 18*(5), 568-570.
- Zhang, R.-P., & Tsingan, L. (2014). Extraversion and neuroticism mediate associations between openness, conscientiousness, and agreeableness and affective well-being. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being, 15*(6), 1377–1388. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9482-3>
- Zhang, T., Wang, Z., Liu, G., & Shao, J. (2019). Teachers' caring behavior and problem behaviors in adolescents: The mediating roles of cognitive reappraisal and expressive suppression. *Personality and Individual Differences, 142*, 270. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.10.005>
- Zhao, X., You, X., & Peng, Z. (2013). Factor analysis of the regulatory emotional self-efficacy scale of Chinese college students. *Social Behavior and Personality: an International Journal, 41*(5), 751-760. <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.5.751>
- Zimmer-Gembeck, M. J., Rudolph, J., Kerin, J., & Bohadana-Brown, G. (2022). Parent emotional regulation: A meta-analytic review of its association with parenting and child adjustment. *International Journal of Behavioral Development, 46*(1), 63-82. <https://doi.org/10.1177/01650254211051086>

- Zimmer-Gembeck, M. J., Webb, H. J., Pepping, C. A., Swan, K., Merlo, O., Skinner, E. A., ... & Dunbar, M. (2017). Is parent–child attachment a correlate of children’s emotion regulation and coping?. *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 74-93. <https://doi.org/10.1177/0165025415618276>
- Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 182–194. <https://doi.org/10.1177/0165025413515405>
- Zohar, A. H., Zwir, I., Wang, J., Cloninger, C. R., & Anokhin, A. P. (2019). The development of temperament and character during adolescence: The processes and phases of change. *Development and Psychopathology*, 31(2), 601–617. <https://doi.org/10.1017/S0954579418000159>
- Zou, C., Plaks, J. E., & Peterson, J. B. (2019). Don't get too excited: Assessing individual differences in the down-regulation of positive emotions. *Journal of personality Assessment*, 101(1), 73-83. <https://doi.org/10.1080/00223891.2017.1339711>
- Zou, S., Wu, X., & Li, X. (2020). Coparenting behavior, parent–adolescent attachment, and peer attachment: An examination of gender differences. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(1), 178–191. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01068-1>
- Zuckerman, M. (1991). *Psychobiology of personality*. Cambridge University Press.
- Zuckerman, M. (2005). *Psychobiology of personality* (2nd ed., rev. & updated). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511813733>

Anexos

Anexo 1. Carta de presentación.



UNIVERSITAT (Ψ) Facultat de Psicologia
DE VALÈNCIA

Estimado señor/a director.

Nos dirigimos a usted desde La Facultad de Psicología de Universitat de València. Pertenece al programa de doctorado de Investigación Psicológica, concretamente a la línea de investigación de “Psicología clínica y de la salud (contexto familiar, población infantil y adolescente)”. En el presente curso hemos iniciado una investigación conducente a doctorado titulada: “La regulación emocional en la adolescencia: entorno familiar, escolar y social”.

Es por ello, que nos encontramos en los inicios de nuestro proyecto, y en estos meses se está realizando en distintos centros educativos el trabajo de campo necesario para llevar a cabo la investigación. En este momento, estamos trabajando con centros educativos de toda la comarca tanto públicos como concertados en los que estudien alumnos de 4 de la ESO y primero y segundo de Bachillerato.

Desde la dirección de la investigación, se ha considerado que el centro escolar que usted dirige reúne todos los requisitos necesarios para poder participar en nuestra investigación. Es por ello que quisiéramos poder realizar la investigación de campo en su centro.

Para llevar a cabo la investigación, los alumnos de los mencionados cursos deberán responder a una serie de cuestionarios anónimos sobre: regulación emocional, inteligencia emocional, auto-percepción, y relación con pares y padres. Estos cuestionarios han de contestarse en dos tandas de entre 45 y 50 minutos. Para ello sería necesario disponer de un espacio de tiempo en las primeras horas de la mañana o en la hora destinada a la tutoría. Nuestro personal se desplazaría al centro para explicar a los alumnos el procedimiento, siendo necesario que un profesor del centro permanezca también durante la sesión en la clase.

La Universitat de València, es una institución con una reconocida trayectoria en cuanto a investigación psicológica se refiere. Es por ello que nuestra investigación tiene todos los permisos tanto desde la facultad como desde los distintos departamentos, así como del comité de ética, garantizándose en todo momento el anonimato de los alumnos. Además, para una mayor transparencia se contará con el permiso de los padres a los que se les informará mediante circular de la investigación, pudiéndose oponer si lo considerasen, a que su hijo/a participase en ella.

Una vez finalizado por completo el estudio, le facilitaríamos las conclusiones de la información obtenida, de forma que pueda servirle también a usted para mejorar el día a día en su centro escolar.

Es por esto, que nos gustaría tener su autorización para poder realizar esta investigación en su centro educativo durante el segundo trimestre del curso escolar.

Atentamente:

Dra. Ana María Tur Porcar.

Dra. María Vicenta Mestre Escrivá.

Prof. Pablo Doménech Vañó.

Anexo 2. Carta de información y autorización a las familias.



UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (Ψ) Facultat de Psicologia

Benvolgut senyor/a director.

Ens dirigim a vostè des de La Facultat de Psicologia de Universitat de València. Pertanyem al programa de doctorat d'Investigació Psicològica, concretament a la línia d'investigació de "Psicologia clínica i de la salut (context familiar, població infantil i adolescent)". Durant present curs hem iniciat una investigació conduent a doctorat titulada: "La regulació emocional en l'adolescència: entorn familiar, escolar i social".

És per això, que ens trobem en els inicis del nostre projecte, i en aquests mesos s'està realitzant en diferents centres educatius el treball de camp necessari per dur a terme la investigació. En aquest moment, estem treballant amb centres educatius de tota la comarca tant públics com concertats en els que estudien alumnes de 4 d'ESO i primer i segon de Batxillerat.

Des de la direcció de la investigació, s'ha considerat que el centre escolar que vostè dirigeix reuneix tots els requisits necessaris per poder participar en la nostra investigació. És per això, que voldríem poder realitzar la investigació de camp en el seu centre.

Per dur a terme la investigació, els alumnes dels esmentats cursos hauran de respondre a una sèrie de qüestionaris anònims sobre: regulació emocional, intel·ligència emocional, autopercepció, i relació amb companys i pares. Aquests qüestionaris han de contestar-se en dues tandes d'entre 45 i 50 minuts. Seria necessari per tant, disposar de espais de tems a les primeres hores del matí, o la l'hora destinada per a la tutoria. El nostre personal es desplaçaria al centre per explicar als alumnes el procediment, sent necessari que un professor del centre romanguera també durant la sessió a la classe.

La Universitat de València, és una institució amb una reconeguda trajectòria pel que fa a investigació psicològica. És per això que la nostra investigació té tots els permisos tant des de la facultat com des dels diferents departaments, així com del comitè d'ètica, garantint en tot moment l'anonimat dels alumnes. A més, per a una major transparència es comptarà amb el permís dels pares als quals se'ls informarà mitjançant una circular de la investigació, podent-se oposar si ho consideren, al fet que el seu fill/a participara en ella.

Un cop finalitzat completament l'estudi, li proporcionem les conclusions de la informació obtinguda, de manera que li puga servir també a vostè per millorar el dia a dia al seu centre escolar.

És per això, que ens agradaria tenir la seua autorització per poder realitzar aquesta investigació en el seu centre educatiu durant el segon trimestre del curs escolar.

Atentament

Dra. Ana María Tur Porcar.

Dra. María Vicenta Mestre Escrivá.

Prof. Pablo Doménech Vañó.

Anexo 2. Carta de información y autorización a las familias.



VNIVERSITAT (Ψ) Facultat de Psicologia
DE VALÈNCIA

Estimados padres y madres:

Desde la Facultat de Psicologia de la Universidad de Valencia se está desarrollando un proyecto de investigación que tiene el objetivo de analizar variables de tipo psicológico (regulación emocional, inteligencia emocional, auto-percepción,...) junto con actitudes y valores de emprendimiento y liderazgo en chicos y chicas adolescentes. Esta investigación tiene la finalidad de analizar los factores que están relacionados con la capacidad regulación emocional en la adolescencia para potenciar futuros programas de intervención.

Los resultados se analizarán de forma global y de ellos se derivarán la organización de programas de orientación e intervención, dirigidos a los propios estudiantes, a las familias y al profesorado.

El proceso de evaluación y la recogida de los datos se realizará en el Centro Educativo mediante unos cuestionarios sencillos y anónimos.

El equipo de evaluación de la Facultat de Psicologia se compromete a *preservar la confidencialidad y el anonimato en todo momento*, de forma que los datos son recogidos mediante claves de identificación. Asimismo, se compromete a *facilitar los resultados* que se deriven de dicha investigación, que en todo momento serán globales y relacionados con la muestra total que participa en el programa.

Les pedimos su colaboración en dicho proyecto y por tanto la autorización para la participación de sus hijos e hijas. Para ello necesitamos que cumplimente el formulario que encontrará en este mismo documento y lo devuelva al centro escolar lo más pronto posible.

Agradeciendo su colaboración, reciban un cordial saludo

Atentamente:

Dra. Ana María Tur Porcar.

Dra. María Vicenta Mestre Escrivá.

Prof. Pablo Doménech Vañó.



Por favor, firmar y devolver al Centro

D./Dña. padre/madre/tutor del
alumno/a del curso del centro
escolar **AUTORIZA a participar en esta investigación**

marcando con una x en la casilla de **SÍ**, o **no autoriza** marcando una x en la casilla de **NO**.

SÍ AUTORIZO

NO AUTORIZO

Firmado

DNI:

Anexo 3. Carta de información y autorización a los alumnos.



VNIVERSITAT (Ψ) Facultat de Psicologia
E VALÈNCIA

Estimados/as alumnos/alumnas del Colegio/Instituto

Como conocéis, desde la Facultat de Psicologia de la Universidad de Valencia se está desarrollando un proyecto de investigación que tiene el objetivo de analizar variables personales (regulación emocional, autoeficacia emocional y académica, personalidad, apego....) junto con variables familiares y sociales (estilos de crianza, relaciones con los compañeros/as) en chicos y chicas adolescentes. Esta investigación tiene la finalidad de analizar los factores que están relacionados con los factores de protección y vulnerabilidad en la adolescencia para establecer futuros programas de intervención.

El equipo de evaluación de la Facultat de Psicologia se compromete a preservar la confidencialidad y el anonimato en todo momento, de forma que los datos son recogidos mediante claves de identificación. Asimismo, se compromete a facilitar los resultados que se deriven de dicha investigación, que en todo momento serán globales y relacionados con la muestra total que participa en el programa.

Declaro que he sido informado/a y participo de forma libre y voluntaria en la evaluación relacionada con esta investigación.

Atentamente:

Dra. Ana María Tur Porcar.

Dra. María Vicenta Mestre Escrivá.

Prof. Pablo Doménech Vañó.

Por favor, firmar y devolver al Equipo de investigación

Estudiante:

de curso **PARTICIPO en esta investigación** de forma libre y voluntaria

Firmado

Anexo 4. Emotion Regulation Questionnaire ERQ.



ERQ-Contesta a las siguientes cuestiones teniendo en cuenta el grado de acuerdo que tengas en relación con la situación, utilizando la siguiente escala.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	Bastante de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6	7

CUESTIONES							
1. Controlo mis emociones cambiando la forma de pensar sobre la situación en que estoy	1	2	3	4	5	6	7
2. Cuando quiero sentir la emoción menos negativa, puedo cambiar la forma de pensar sobre la situación	1	2	3	4	5	6	7
3. Cuando quiero sentir la emoción más positiva, puedo cambiar la forma de pensar sobre la situación	1	2	3	4	5	6	7
4. Cuando quiero sentir la emoción más positiva (como alegría o diversión), puedo cambiar lo que estoy pensando.	1	2	3	4	5	6	7
5. Cuando quiero sentir la emoción menos negativa (como tristeza o la ira), puedo cambiar lo que estoy pensando	1	2	3	4	5	6	7
6. Cuando me enfrento a una situación estresante, soy capaz de pensar en ella, de forma que me ayude a mantener la calma	1	2	3	4	5	6	7
7. Controlo mis emociones no expresándolas	1	2	3	4	5	6	7
8. Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas	1	2	3	4	5	6	7
9. Guardo mis emociones para mí mismo/a	1	2	3	4	5	6	7
10. Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas	1	2	3	4	5	6	7

Anexo 5. The Inventory of Parent and Peer Attachment.



IPPA. En las siguientes situaciones, por favor responde con el número que mejor te describa en base a tu relación con tus amigos.

Nunca (No)	Rara vez	A veces	A menudo	Siempre (Sí)	
1	2	3	4	5	
1. Me gusta saber la opinión de mis amigos acerca de lo que me preocupa.	1	2	3	4	5
2. Mis amigos pueden darse cuenta cuando estoy molesto por algo.	1	2	3	4	5
3. Cuando conversamos mis amigos se interesan por mi punto de vista.	1	2	3	4	5
4. Hablar de mis problemas con mis amigos me hace sentir avergonzado o tonto.	1	2	3	4	5
5. Desearía haber tenido amigos diferentes.	1	2	3	4	5
6. Mis amigos me comprenden.	1	2	3	4	5
7. Mis amigos me animan a hablar de mis problemas.	1	2	3	4	5
8. Mis amigos me aceptan tal y como soy.	1	2	3	4	5
9. Siento la necesidad de estar en compañía de mis amigos muy a menudo.	1	2	3	4	5
10. Mis amigos no comprenden por lo que estoy pasando últimamente.	1	2	3	4	5
11. Me siento solo o apartado cuando estoy con mis amigos.	1	2	3	4	5
12. Mis amigos escuchan lo que digo.	1	2	3	4	5
13. Siento que mis amigos son buenos amigos.	1	2	3	4	5
14. Es fácil hablar con mis amigos.	1	2	3	4	5
15. Cuando estoy enfadado/a por algo mis amigos se muestran comprensivos conmigo.	1	2	3	4	5
16. Mis amigos me ayudan a comprenderme mejor.	1	2	3	4	5
17. Mis amigos se preocupan de cómo me siento.	1	2	3	4	5
18. Me siento enfadado con mis amigos.	1	2	3	4	5
19. Puedo contar con ellos cuando necesito desahogarme.	1	2	3	4	5
20. Confío en mis amigos.	1	2	3	4	5
21. Mis amigos respetan mis sentimientos.	1	2	3	4	5
22. Me molestan sus comentarios más de lo que ellos se dan cuenta.	1	2	3	4	5
23. Tengo la sensación de que mis amigos están molestos conmigo sin motivo alguno	1	2	3	4	5
24. Puedo contar a mis amigos mis problemas y dificultades.	1	2	3	4	5
25. Si mis amigos saben que algo me preocupa me preguntan por ello.	1	2	3	4	5

Anexo 5. The Inventory of Parent and Peer Attachment.



UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (Ψ) Facultat de Psicologia

IPPA. En las siguientes situaciones, por favor responde con el número que mejor te describa en base a tu relación con tu madre.

Nunca (No)	Rara vez	A veces	A menudo	Siempre (Sí)
1	2	3	4	5

	MADRE				
1. Mi madre/padre respeta mis sentimientos	1	2	3	4	5
2. Creo que mi madre/padre hacen un buen trabajo como madre/padre	1	2	3	4	5
3. Desearía haber tenido una madre/padre diferente	1	2	3	4	5
4. Mi madre/padre me acepta tal y como soy	1	2	3	4	5
5. Me gusta conocer la opinión de mi madre/padre sobre las cosas que me preocupan.	1	2	3	4	5
6. Siento que es inútil mostrar mis sentimientos a mi madre/padre.	1	2	3	4	5
7. Mi madre/padre sabe cuándo estoy enfadado/a por algo.	1	2	3	4	5
8. Hablar de mis problemas con mi madre/padre me hace sentir avergonzado o tonto.	1	2	3	4	5
9. Mi madre/padre espera demasiado de mí.	1	2	3	4	5
10. Me molesto fácilmente cuando estoy cerca de mi madre/padre.	1	2	3	4	5
11. Me molesto mucho más de lo que mi madre/padre puede darse cuenta.	1	2	3	4	5
12. Cuando conversamos (hablamos) mi madre/padre se interesa por mi punto de vista.	1	2	3	4	5
13. Mi madre/padre confía en mi criterio.	1	2	3	4	5
14. Mi madre/padre tiene sus propios problemas, por eso no les molesto con los míos	1	2	3	4	5
15. Mi madre/padre me ayuda a conocerme mejor.	1	2	3	4	5
16. Le cuento a mi madre/padre mis problemas y dificultades.	1	2	3	4	5
17. Me siento enfadado con mi madre/padre.	1	2	3	4	5
18. No recibo mucha atención de mi madre/padre.	1	2	3	4	5
19. Mi madre/padre me ayuda a hablar de mis dificultades.	1	2	3	4	5
20. Mi madre/padre me comprende.	1	2	3	4	5
21. Cuando estoy enfadado/a por algo mi madre/padre intenta ser comprensiva/o.	1	2	3	4	5
22. Confío en mi madre/padre.	1	2	3	4	5
23. Mi madre/padre no comprende lo que estoy pasando últimamente.	1	2	3	4	5
24. Puedo contar con mi madre/padre cuando necesito quitarme un peso de encima	1	2	3	4	5
25. Si mi madre/padre sabe que algo me preocupa me pregunta por ello.	1	2	3	4	5

Anexo 5. The Inventory of Parent and Peer Attachment.



IPPA. En las siguientes situaciones, por favor responde con el número que mejor te describa en base a tu relación con tu padre.

Nunca (No)	Rara vez	A veces	A menudo	Siempre (Sí)
1	2	3	4	5

	PADRE				
1. Mi madre/padre respeta mis sentimientos	1	2	3	4	5
2. Creo que mi madre/padre hacen un buen trabajo como madre/padre	1	2	3	4	5
3. Desearía haber tenido una madre/padre diferente	1	2	3	4	5
4. Mi madre/padre me acepta tal y como soy	1	2	3	4	5
5. Me gusta conocer la opinión de mi madre/padre sobre las cosas que me preocupan.	1	2	3	4	5
6. Siento que es inútil mostrar mis sentimientos a mi madre/padre.	1	2	3	4	5
7. Mi madre/padre sabe cuándo estoy enfadado/a por algo.	1	2	3	4	5
8. Hablar de mis problemas con mi madre/padre me hace sentir avergonzado o tonto.	1	2	3	4	5
9. Mi madre/padre espera demasiado de mí.	1	2	3	4	5
10. Me molesto fácilmente cuando estoy cerca de mi madre/padre.	1	2	3	4	5
11. Me molesto mucho más de lo que mi madre/padre puede darse cuenta.	1	2	3	4	5
12. Cuando conversamos (hablamos) mi madre/padre se interesa por mi punto de vista.	1	2	3	4	5
13. Mi madre/padre confía en mi criterio.	1	2	3	4	5
14. Mi madre/padre tiene sus propios problemas, por eso no les molesto con los míos	1	2	3	4	5
15. Mi madre/padre me ayuda a conocerme mejor.	1	2	3	4	5
16. Le cuento a mi madre/padre mis problemas y dificultades.	1	2	3	4	5
17. Me siento enfadado con mi madre/padre.	1	2	3	4	5
18. No recibo mucha atención de mi madre/padre.	1	2	3	4	5
19. Mi madre/padre me ayuda a hablar de mis dificultades.	1	2	3	4	5
20. Mi madre/padre me comprende.	1	2	3	4	5
21. Cuando estoy enfadado/a por algo mi madre/padre intenta ser comprensiva/o.	1	2	3	4	5
22. Confío en mi madre/padre.	1	2	3	4	5
23. Mi madre/padre no comprende lo que estoy pasando últimamente.	1	2	3	4	5
24. Puedo contar con mi madre/padre cuando necesito quitarme un peso de encima	1	2	3	4	5
25. Si mi madre/padre sabe que algo me preocupa me pregunta por ello.	1	2	3	4	5

Anexo 6. Eficacia académica percibida.



Valora en una escala de 1 a 10 cómo te consideras tú en cada una de las siguientes cuestiones:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Rendimiento académico										
2. Motivación e interés por las actividades académicas										
3. Ritmo de trabajo adecuado										
4. Te consideras un/a buen/a alumno/a										
5. Tienes recursos para establecer buenas relaciones y evitar los conflictos										

Anexo 7. Ten-Item Personality Inventory TIPI.



TIPI-¿Cómo te ves a ti mismo en relación con los siguientes conceptos?

Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6	7

Extravertida/o, entusiasta, alegre	1	2	3	4	5	6	7
Discutidor/a, Colérica/o	1	2	3	4	5	6	7
Fiable, auto-disciplinada/o	1	2	3	4	5	6	7
Ansioso/a, fácilmente alterable, me irrito fácilmente	1	2	3	4	5	6	7
Abierta/o a nuevas experiencias, con ganas de hacer cosas nuevas	1	2	3	4	5	6	7
Reservada/o, callado/a	1	2	3	4	5	6	7
Comprensiva/o, amable	1	2	3	4	5	6	7
Desorganizado/a, descuidada/o	1	2	3	4	5	6	7
Sereno/a, emocionalmente estable, tranquilo/a	1	2	3	4	5	6	7
Poco imaginativa/o, tradicional (siempre lo mismo)	1	2	3	4	5	6	7

Anexo 8. Regulatory Emotional Self-Efficacy RESE.



RESE. Las afirmaciones que se presentan a continuación describen algunas situaciones que pueden ser difíciles de enfrentar. Lee cada afirmación e indica en qué grado te sientes capaz de enfrentarte a cada una de ellas.

Incapaz	Poco capaz	Medianamente capaz	Muy capaz	Completamente capaz
1	2	3	4	5

¿Cuánto eres capaz de...?

1. Expresar alegría cuando te pasan cosas buenas	1	2	3	4	5
2. Sentir satisfacción por haber logrado lo que te has propuesto hacer	1	2	3	4	5
3. Alegrarte de tus éxitos	1	2	3	4	5
4. Expresar con libertad la alegría en las fiestas	1	2	3	4	5
5. Evitar deprimirte cuando te sientes solo/a	1	2	3	4	5
6. No desanimarte ante fuertes críticas	1	2	3	4	5
7. Reducir el malestar cuando no obtienes una valoración que crees que te mereces	1	2	3	4	5
8. No desanimarte ante las dificultades	1	2	3	4	5
9. Gestionar los sentimientos negativos cuando te riñen tus padres u otras personas significativas (amigos/ as...)	1	2	3	4	5
10. Evitar molestarte cuando otros tratan de hacerte pasar un mal rato	1	2	3	4	5
11. Superar el disgusto rápidamente por los errores que has pasado	1	2	3	4	5
12. Evitar el malhumor cuando te enfadas	1	2	3	4	5

Anexo 9. Cuestionario ad hoc.



MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

COLEGIO/INSTITUTO: _____

A) Sexo: Varón Mujer B) Edad: _____ años

C) Curso: 1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO 1º Formación Profesional
 2º Formación Profesional 1º Bachillerato 2º Bachillerato

D. País de nacimiento (tuyo) _____

D1. Del padre/ madre/ tutor/a _____

D2. De la madre/ padre/ tutor/a _____

G. Estudios del padre/ tutor/ madre

Sin estudios Primarios Bachiller o equivalente Universitarios

H. Estudios de la madre/ tutora / padre

Sin estudios Primarios Bachiller o equivalente Universitarios

I. Profesión del padre/ madre/ tutor/a: _____

J. Profesión de la madre/ padre/ tutor/a: _____

K. ¿Cuántos/as hermanos/as sois contándote a ti? _____

En tu familia eres: 1º 2º 3º 4º 5º o más de los hermanos

L. Presencia de ambos padres en el hogar: SI NO

LI. Si tu respuesta a la pregunta anterior ha sido **NO**, entonces contesta las siguientes:

Padre / Madre divorciado/separado: SI NO

Padre / Madre ausente por otros motivos: SI NO

Muerte de uno de los padres: PADRE MADRE

Anexo 9. Cuestionario ad hoc.



1. ¿Con quién vives de forma continua? (**redondea**): padre, madre, hermanos, abuelos, otros.
2. Si tus padres están separados (marca una cruz):
 - Estás en casa de uno y los fines de semana con el otro;
 - Tienen custodia compartida y vives con uno y con otro.
 - Otras (especifica): _____
3. Mis padres han formado una nueva familia y soy miembro de familia reconstituida:
 SI NO
4. Cuando tengo un problema personal se lo cuento a: (Marca solo una)
 - 1. Mi padre 2 Mi madre 3.Un amigo/a No lo cuento
5. Valora el grado de confianza de 0 a 10 (más puntuación, mayor grado de confianza) que tienes:
Con tu MADRE: _____ Con tu PADRE: _____
6. Marca con una x las herramientas que usas de la siguiente lista.

<input type="checkbox"/> Facebook	<input type="checkbox"/> Twitter	<input type="checkbox"/> Instagram	<input type="checkbox"/> Skype
<input type="checkbox"/> Snapchat	<input type="checkbox"/> WhatsApp	<input type="checkbox"/> Spotify	<input type="checkbox"/> Pinterest
<input type="checkbox"/> Tinder	<input type="checkbox"/> Youtube	<input type="checkbox"/> Vimeo	<input type="checkbox"/> Netflix
<input type="checkbox"/> Juegos Online	<input type="checkbox"/> HBO	<input type="checkbox"/> Apuestas online	<input type="checkbox"/> Otras.
7. Horas que dedicas al día (aprox)_____ Horas que dedicas a la semana (aprox)_____
8. Tus notas son en general (rodea una opción) **Muy malas, malas, normales, buenas o muy buenas.**
9. ¿Tocas algún instrumento musical? SI NO.
 - 9.1 ¿Cuántas horas dedicas a la semana aproximadamente? _____
 - 9.2 ¿Acudes a algún conservatorio o escuela de música? SI NO.
 - 9.3 ¿Te es fácil cumplir con tus obligaciones escolares y la práctica musical? SI NO
10. ¿Practicas algún tipo de deporte? SI NO.
 - 10.1 ¿Cuántas horas dedicas a la semana aproximadamente? _____
 - 10.2 ¿Pertenece a algún equipo o estas federado en alguna liga? SI NO.
 - 10.3 ¿Te es fácil cumplir con tus obligaciones escolares y la práctica deportiva? SI NO

Anexo 10. Certificado de aceptación.



The certificate is presented on a white background with a decorative blue and black patterned border. At the top left, the journal's logo features a stylized head with gears, followed by the text "behavioral sciences" in a serif font and "an Open Access Journal by MDPI" in a smaller sans-serif font. On the right side, three circular icons display journal metrics: "Indexed in: PubMed", "CITESCORE 3.0", and "IMPACT FACTOR 2.6". The central focus is the large, bold, black text "CERTIFICATE OF ACCEPTANCE" framed by a golden laurel wreath. Below this, the text states: "The certificate of acceptance for the manuscript (behavsci-2839429) titled: Emotion Regulation and Self-Efficacy: The Mediating Role of Emotional Stability and Extraversion in Adolescence". The authors are listed as "Pablo Doménech; Ana M. Tur-Porcar; Vicenta Mestre-Escrivá", and the acceptance date is "was accepted in Behav. Sci. (ISSN 2076-328X) on 22 February 2024". At the bottom left, the MDPI logo is accompanied by the text "Academic Open Access Publishing SINCE 1996" and "Basel, February 2024". At the bottom right, the signature of "Shu-Kun Lin" is written in cursive, with "Dr. Shu-Kun Lin Publisher & President" printed below it.

behavioral sciences
an Open Access Journal by MDPI

Indexed in:
PubMed

CITESCORE
3.0

IMPACT
FACTOR
2.6

CERTIFICATE OF ACCEPTANCE

The certificate of acceptance for the manuscript (behavsci-2839429) titled:
Emotion Regulation and Self-Efficacy: The Mediating Role of Emotional Stability and Extraversion in
Adolescence

Authored by:
Pablo Doménech; Ana M. Tur-Porcar; Vicenta Mestre-Escrivá

was accepted in *Behav. Sci.* (ISSN 2076-328X) on 22 February 2024



MDPI Academic Open Access Publishing
SINCE 1996

Basel, February 2024

Shu-Kun Lin
Dr. Shu-Kun Lin
Publisher & President

Article

Emotion Regulation and Self-Efficacy: The Mediating Role of Emotional Stability and Extraversion in Adolescence

Pablo Doménech ¹, Ana M. Tur-Porcar ^{2,*} and Vicenta Mestre-Escrivá ²

- ¹ Faculty of Education, Valencian International University (VIU), Pintor Sorolla, 21, 46002 Valencia, Spain; pablo.domenech@campusviu.es
² Faculty of Psychology, University of Valencia, Avda. Blasco Ibáñez, 21, 46010 Valencia, Spain; maria.v.mestre@uv.es
* Correspondence: ana.tur@uv.es



Citation: Doménech, P.; Tur-Porcar, A.M.; Mestre-Escrivá, V. Emotion Regulation and Self-Efficacy: The Mediating Role of Emotional Stability and Extraversion in Adolescence. *Behav. Sci.* **2024**, *14*, 206. <https://doi.org/10.3390/bs14030206>

Academic Editors: Hajime Iwasa and Yuko Yoshida

Received: 8 January 2024
Revised: 14 February 2024
Accepted: 22 February 2024
Published: 4 March 2024



Copyright: © 2024 by the authors. Licensee MDPI, Basel, Switzerland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Abstract: The feeling of emotional self-efficacy helps people understand how to handle positive and negative emotions. Emotion regulation is the process that helps people control their emotions so that they can adapt to the demands of the environment. This study has a twofold aim. First, it examines the relationships among emotion regulation, the personality traits of extraversion and emotional stability, and the feeling of emotional self-efficacy for positive and negative emotions in an adolescent population. Second, it examines the mediating role of personality traits (extraversion and emotional stability) in the relationship between emotion regulation and emotional self-efficacy for positive and negative emotions. The participants were 703 adolescents (49.9% male and 50.1% female) aged between 15 and 18 years ($M = 15.86$, $SD = 0.30$). Significant relationships were observed among emotion regulation, the personality traits of extraversion and emotional stability, and emotional self-efficacy for positive and negative emotions. The structural equation model confirmed the direct link between emotion regulation and emotional self-efficacy and mediation by the personality traits of extraversion and emotional stability. This study confirms that emotional self-efficacy is connected to the emotion regulation strategies that adolescents use. Effective emotion regulation encourages self-perception and emotional coping. The results are discussed in connection to previous research.

Keywords: emotional self-efficacy; emotion regulation; extraversion; emotional stability; adolescence

1. Introduction

In everyday life, people must deal with emotionally charged situations that can cause stress and a lack of efficacy in decision making. These situations have a particularly strong impact in adolescence, a period of physiological and associated psychological, emotional, and behavioural changes [1]. These changes create instability and variations in personality traits, even potentially evolving towards a negative personality [2]. Such changes can occur in the process of transition into adulthood and can stay with people for the rest of their lives. Therefore, the ability of adolescents to manage everyday situations effectively and achieve the desired outcome will

help them in the process of self-management (as agentic beings) to ensure the sound development of beliefs of emotional efficacy [3]. This emotional self-efficacy can influence the types of goals people set for themselves and even their professions as adults [4]. In addition, personality traits play a role in the way in which people deal with problems. Extraversion and emotional stability (or conversely neuroticism) are the two personality traits that most greatly enable adaptation to the demands of the environment [5] and that share the strongest relationship with emotional self-efficacy [6].

In this context, it is considered that emotion regulation, as a process that helps control emotions, will play a key role. Individuals who are able to regulate their emotional state will mature in a more adaptive manner in their environment. Overall, it will increase their degree of personal and social well-being [7]. Consequently, it could be instructive to conduct an analysis of these aspects during adolescence, a period of change and instability in personality traits. Specifically, an analysis of the relationships between the ability for emotion regulation and the development of feelings of emotional self-efficacy, as well as the mediating role of the personality traits of emotional stability and extraversion, can provide insight into the importance of encouraging the development of an emotionally stable personality and the ability to externalise feelings and emotions effectively. This process can have benefits in terms of interactions with others, given that the belief of being effective in emotion management can play a role [8,9].

Studies have shown the direct relationships between self-efficacy and positive and negative emotion regulation strategies [10]. However, the mediating role of emotional stability and extraversion in this relationship remains unknown. The present study attempts to fill this gap. The results provide insight into the importance of encouraging strategies aimed at developing these two personality traits in adolescence, a period of change that leads to a degree of immaturity in personality traits [11,12] before these traits stabilise and remain throughout adulthood [13]. Therefore, the aim of this study is to analyse the role of emotion regulation (cognitive reappraisal and expressive suppression) as a predictor of self-efficacy for positive and negative emotions, as well as the mediating role of the personality traits of emotional stability and extraversion.

1.1. Personality and Emotional Self-Efficacy

Personality traits are defined as relatively stable patterns of thought, feelings, and behaviour in an individual [14]. However, in early adolescence, an individual's personality becomes unstable [15]. Personality traits change in the opposite way, becoming less mature until adulthood, when they mature again [2,13,16,17]. Adolescence is characterised by changes in personality traits [11,12]. As a result, behavioural patterns and forms of temperament gradually establish themselves in relation to the environment [18].

Social cognitive theory suggests that personality traits are shaped by multiple processes. These processes include the generalisation of skills and self-awareness, which form through interactions between a person and the environment, as well as transitions in life. These traits ultimately become behavioural patterns [19]. The five-factor model refers to five big traits: extraversion, agreeableness, conscientiousness, neuroticism (vs. emotional

stability), and openness to experience. There are also superficial traits or expressions of personality referring to people's beliefs, abilities, values, and attitudes. These values depend on core structures, but they are flexible and can be shaped by environmental influences [20]. This superficial group includes self-evaluations of efficacy, which help create awareness of how to manage positive and negative emotions [8].

Two of the big five personality traits, extraversion and neuroticism (vs. emotional stability), predict positive and negative emotional states [21]. In this model, neuroticism is the opposite of emotional stability. Extraversion and emotional stability enable adaptation to the demands of the environment [5]. Extroverts tend to have positive emotional states and are satisfied with life. In contrast, neurotic people tend to be in a negative emotional state, among other reasons because they focus on negativity, which makes them more prone to stimuli that cause negative emotions [22]. Also, people with high levels of emotional stability have more resources to tackle negative emotional states [23,24].

Emotional stability and extraversion tend to encourage people to seek a greater connection to their environment. People with high levels of emotional stability have resources to relate to others via assertive attitudes that help them defend their needs. Extroverts seek social interactions and others with whom to relate [19,25]. They take an interest in their company and tend to be assertive [26]. Thus, both of these personality traits can play a crucial role in social relations and in the search for solutions to day-to-day events that lead to tension, which are widely present in adolescents' academic and occupational environments [5].

Emotional self-efficacy is defined as people's belief in their capacity to achieve proposed goals efficiently and achieve desired outcomes [27]. Social cognitive theory draws on an agentic perspective, in which agency works through a process of causality, involving personal, behavioural, and environmental factors [3]. In this process, people actively shape the course of their lives. Hence, they can anticipate the consequences of their actions to guide them towards plans of action, supported by a process of reflection and self-regulation [27]. Achieving goals largely depends on self-efficacy, which defines the course of action in a process of self-management of psychosocial functioning [28]. This self-efficacy also influences motivation and perseverance in the face of difficulties, as well as the expectations of outcomes [29]. Beliefs and the process of self-regulation also influence the sense of achievement or failure [3]. While experiencing achievement, a person's feeling of self-efficacy grows, while motivation, capacity, and interest in the task all improve too. This occurs via cognitive, motivational, affective, and decision-making mechanisms [27]. The experience of failure may have a negative impact on the feeling of self-efficacy and may reduce interest and motivation to achieve proposed goals [29].

The feeling of efficacy that accompanies achievement or failure is associated with positive and negative emotions. Self-efficacy for positive emotions refers to a person's perceived ability to express emotions such as happiness, enthusiasm, and pride as a result of success and pleasurable events. Self-efficacy for negative emotions refers to a person's perceived capacity to handle and improve emotions such as anger, distress, irritation, or dejection, expecting negative results [1]. Authors have noted the need for further research

into connections between personality traits, emotional self-efficacy, and emotion regulation [8].

Furthermore, the different strategies for handling emotions are related to personality traits [30] and emotional self-efficacy [6]. Studies have shown that self-efficacy and emotion regulation link certain personality traits such as extraversion and neuroticism (vs. emotional stability) to a better quality of life because they are associated with positive emotionality and more active and dynamic procedures [31].

1.2. Emotion Regulation

Emotion regulation is a process that helps people control their emotions to adapt to the demands of their environment [32]. It involves handling positive and negative emotions [33]. The process model of emotion regulation [34,35] divides the strategies of emotion regulation into two groups: one focusing on antecedents of the emotional experience and another on responses [33–35]. Antecedent-focused strategies are activated before the emotional experience occurs, such as cognitive reappraisal. In contrast, response-focused strategies are those that are activated once the emotional process has begun, such as expressive suppression [9].

Cognitive reappraisal is considered an adaptive strategy linked to better social relations [7], better interpersonal functioning [9,36], and higher levels of positive affect [37]. Conversely, expressive suppression is considered a maladaptive strategy related to greater difficulties in establishing social relations and a lower level of well-being [38–40]. Some studies of adolescence have linked expressive suppression to emotional dysregulation and cognitive reappraisal to adaptive emotional coping [40]. Other studies have linked high scores in expressive suppression and low scores in cognitive reappraisal to problematic types of behaviour in an academic environment [41]. Despite these results, expressive suppression can be adaptive in preschool environments [42], even though it becomes maladaptive in the long term [43].

1.3. Emotion Regulation, Emotional Self-Efficacy, and Personality

Empirical evidence has confirmed the connections between emotional self-efficacy and emotion regulation. It has been observed that emotional self-efficacy is related positively to cognitive reappraisal but negatively to expressive suppression [10]. Moreover, the way in which self-efficacy is evaluated is important in understanding the process of emotion regulation [44,45]. Bujor and Turliuc [46] found that, in addition to reducing the intensity of negative emotions, cognitive reappraisal also boosted positive emotions, whereas expressive suppression could be an efficient way of regulating the expression but not the experience of emotions. High scores in expressive suppression are associated with greater negative affect and lower positive affect [38,47,48]. Emotional self-efficacy refers to individuals' perceptions of their emotional management, while emotion regulation refers to how individuals manage their emotions [8,9]. Although these variables are both related to emotions, self-efficacy is a belief about emotional management, whereas regulation is the way individuals act when faced with their emotions. Emotional self-efficacy distinguishes between positive and negative emotions. In contrast, emotion regulation focuses on the strategies used to manage those emotions. Emotion regulation focuses on cognitive

reappraisal and expressive suppression strategies, while emotional self-efficacy focuses on emotional management beliefs regarding positive and negative emotions. Therefore, it is important to understand the relationship between emotional self-efficacy and emotion regulation [8].

Research into relationships between personality traits and emotional self-efficacy has confirmed that high scores in self-efficacy are related to high scores in extraversion and low scores in neuroticism [6]. People with higher scores in neuroticism (or low scores in emotional stability) are easily irritable and respond unsuitably to stressful factors of negative affect [49]. Furthermore, they have difficulties in regulating negative emotions [50]. Neuroticism is strongly and negatively correlated with self-efficacy in coping with negative emotions of anger, irritation, despair, and distress, although it does not appear to have such a strong link to self-efficacy for positive emotions [45].

In addition, high levels of emotional stability are related to self-efficacy for negative as well as positive emotions [51]. People with high emotional stability tend to experience negative emotions of anger, sadness, and emotional distress at lower levels than those with low emotional stability [46]. Furthermore, emotional stability is positively correlated with self-efficacy for the negative emotions of despair and distress [52]. Meanwhile, high scores in extraversion are associated with experiences of positive affect [53]. For instance, Shi et al. [52] found a significant positive correlation between extraversion and self-efficacy for positive emotions.

2. Aims and Hypotheses

This study has a twofold aim: (i) to analyse the relationships among emotional self-efficacy for positive and negative emotions, emotion regulation, and the personality traits of extraversion and emotional stability in an adolescent population; and (ii) to verify the mediating role of these two personality traits in relation to emotion regulation and self-efficacy for positive and negative emotions, following the suggestions of Caprara et al. [8]. The goal is thus to observe whether extraversion and emotional stability mediate the relationship between emotion regulation and emotional self-efficacy.

Extraversion and neuroticism were included as mediating variables for two reasons. First, extraversion and neuroticism have direct effects on positive and negative affect, whereas openness, conscientiousness, and agreeableness may have an instrumental (indirect) effect on positive and negative affect [54]. These findings from the literature justify the use of these two variables as mediating variables [54]. Additionally, neuroticism increases during adolescence, especially among girls (2, 16). Moreover, previous studies have used extraversion and neuroticism as mediating variables [55-57]. Second, personality variables are unstable during adolescence [12,15], as can also be observed in our research. They have been found to have standard deviations of 1.28 and 1.20. Thus, if they present variability, they cannot be considered constants. Based on the previous findings and a review of the literature, it is hypothesised that the following relationships will hold in adolescence:

H1. *Positive relationships will be observed among cognitive reappraisal, the personality traits of emotional stability and extraversion, and self-efficacy. Cognitive reappraisal will be related to self-efficacy for both positive and negative emotions.*

H2. *Expressive suppression will be negatively related to positive emotional self-efficacy and positively related to self-efficacy for negative emotions.*

H3. *Emotion regulation will influence self-efficacy of positive and negative emotions (despair and distress; anger and irritation).*

H4. *The personality factors of extraversion and emotional stability will act as mediating variables between emotion regulation and self-efficacy for positive and negative emotions (despair and distress; anger and irritation).*

3. Methods

3.1. Participants

The participants were 703 adolescents (49.9% male and 50.1% female) aged between 15 and 18 years ($M = 15.86$, $SD = 0.30$). The age distribution of the sample was as follows: 35.7% were 15 years old, 46.2% were 16 years old, 13.9% were 17 years old, and 4.1% were 18 years old. All the adolescents were studying either in the last year of compulsory secondary education (49.6%) or in the post-16 baccalaureate (50.4%) in the Spanish province of Valencia. Finally, 49.5% studied in state schools, and 50.5% studied in private or subsidised schools.

3.2. Instruments

Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) [9] (Spanish adaptation by [36]).

This instrument evaluated the two strategies of emotion regulation: cognitive reappraisal and expressive suppression. A seven-point Likert scale was used, ranging from 1 (*completely disagree*) to 7 (*completely agree*). Cognitive reappraisal had a Cronbach's alpha score of 0.80, and expressive suppression had a Cronbach's alpha score of 0.74. These values were similar to those for the Spanish validation ($\alpha = 0.79$ for cognitive reappraisal and $\alpha = 0.75$ for expressive suppression) [36]. The instrument had 10 items. An example item was "When I want to feel the most positive emotion (such as joy or fun), can I change what I am thinking?" and "I keep my emotions to myself".

Ten-Item Personality Inventory, TIPI [57].

This brief measuring instrument was used for the big five domains of personality traits [57]. It evaluated the personality traits of extraversion (enthusiastic), agreeableness (affectionate), conscientiousness (reliable and self-disciplined), emotional stability (not easily irritated), and openness to experiences (inquisitive). A seven-point Likert scale was used, ranging from 1 (*completely disagree*) to 7 (*completely agree*). It consisted of 10 items. An example item was "Calm, emotionally stable" for emotional stability and "Extraverted, enthusiastic" for extraversion. This questionnaire has been widely accepted for use in scientific research and has provided results comparable to other more extensive personality questionnaires [57,58]. It was conceptualised in terms of the domains of behaviour from behaviour domain theory (BDT), estimating the constructs by inference based on generalisation in the population. The items for

each trait were understood to correspond to behaviour, and their responses did not have to be interrelated [59]. Short personality questionnaires, which follow the five-factor model, have been shown to have adequate psychometric criteria and tend to be used for reasons of economy of effort [60]. The Cronbach's alpha scores were 0.7 for extraversion and 0.67 for neuroticism (vs. emotional stability). Alpha scores greater than 0.60 can be considered acceptable [61–63]. The item–total (item–item) correlation coefficient was $r = 0.544^{**}$ for extraversion and $r = 0.507^{**}$ for emotional stability [64]. Given the variable nature of personality traits during adolescence, the indications of Wu and Zumbo [65] were followed in this study. Accordingly, the variables of emotional stability and extraversion were included as mediating variables.

Regulatory Emotional Self-Efficacy, RESE [8].

This scale examined perceived self-efficacy, geared towards showing or experiencing positive or negative affect. The scale had 12 items, using a five-point Likert scale ranging from 1 (*incapable*) to 5 (*completely capable*). This scale had two subdimensions: (1) emotional self-efficacy perceived to express positive affect (POS), with alpha = 0.74; and (2) emotional self-efficacy perceived to express negative affect. Negative affect had two further subfactors: (1) emotional self-efficacy perceived in handling anger and irritation (ANG), with alpha = 0.72; and (2) self-efficacy perceived in handling despair and distress (DES), with alpha = 0.74. An example item was “How well can you: Express joy when good things happen to you?”

3.3. Procedure

This study was cross-sectional. The sample was selected based on the classification of secondary schools in the Spanish province of Valencia. The project received permission from the schools and support from the teaching staff. Group evaluations were carried out during class time in the adolescents' classrooms. Two expert evaluators supervised the entire procedure. For participation, authorisation from the schools, families, and students themselves was first received. The parents and students completed and signed the informed consent form. The management team of the schools approved the intervention. The ethical guidelines of the Helsinki Declaration for this type of research were followed. Participation was voluntary, anonymous, and confidential. At any moment in the process, the students could withdraw their participation if they wished. However, no student decided to withdraw from the evaluation. The evaluations were carried out in sessions of approximately 45 min. The data were collected between February and May 2019.

3.4. Data Analysis

First, to provide background on the variables, the descriptive statistics and Pearson correlations were examined for all variables. Second, a predictive structural equation model was estimated using confirmatory techniques. The dimensions of emotion regulation (cognitive reappraisal and expressive suppression) acted as antecedent variables. The emotional self-efficacy dimensions (POS, ANG, and DES) acted as consequent variables. The personality variables of emotional stability and extraversion acted as mediator variables. The statistical analyses were carried out in SPSS 24.0 and Mplus 8 [66].

4. Results

4.1. Descriptive and Correlation Analyses

Table 1 shows a platykurtic (negative kurtosis) distribution for all variables. The variables of expressive suppression, DES and ANG, had positive asymmetry, with longer right tails. The other variables had negative asymmetry, with longer left tails.

Table 1. Descriptive analyses of the variables.

	Mean	Standard Deviation	Asymmetry	Kurtosis	Minimum	Maximum
Cognitive reappraisal	4.40	0.986	-0.023	-0.512	2.50	6.33
Expressive suppression	3.72	1.26	0.020	-0.957	1.50	6.00
Extraversion	4.89	1.28	-0.129	-0.917	2.50	7.00
Emotional stability	4.29	1.20	-0.114	-0.743	2.00	6.50
Positive emotional self-efficacy (POS)	4.49	0.490	-0.653	-0.821	3.50	5.00
Negative emotional self-efficacy (DES) *	3.17	0.716	0.073	-0.901	2.00	4.50
Negative emotional self-efficacy (ANG) **	2.85	0.772	0.054	-0.883	1.50	4.25

* DES: self-efficacy for coping with despair and distress; ** ANG: self-efficacy for coping with anger and irritation.

Table 2 shows the correlations between the variables. The strategies of cognitive reappraisal were positively correlated with extraversion, emotional stability, self-efficacy for positive emotions, and self-efficacy for negative emotions (DES and ANG). The correlation indices with DES ($r = 0.408^{**}$, $p < 0.01$) and with ANG ($r = 0.422^{**}$, $p < 0.01$) were high. Expressive suppression was negatively correlated with extraversion and positive emotions. However, the relationships with emotional stability and with self-efficacy for the negative emotions DES and ANG were positive. The correlation indices were low. Extraversion and emotional stability were negatively correlated ($r = -0.130^{**}$, $p < 0.01$). In addition, extraversion was positively correlated with positive emotions and DES. Emotional stability was positively correlated with DES and ANG. The correlation indices were low, except between extraversion and positive emotions ($r = 0.347^{**}$, $p < 0.01$) and between emotional stability and ANG ($r = 0.359^{**}$, $p < 0.01$), whose values were close to the mean.

Table 2. Correlation analysis.

	1	2	3	4	5	6
1. Cognitive reappraisal	-					
2. Expressive suppression	0.070	-				
3. Extraversion	0.141 **	-0.299 **	-			
4. Emotional stability	0.242 **	0.107 **	-0.130 **	-		
5. Positive emotional self-efficacy (POS)	0.196 **	-0.297 **	0.347 **	-0.061	-	
6. Negative emotional self-efficacy (DES) *	0.408 **	0.103 **	0.128 **	0.236 **	0.109 **	-
7. Negative emotional self-efficacy (ANG) **	0.422 **	0.145 **	0.075	0.359 **	-0.002	0.595 **

** $p < 0.01$; * DES: self-efficacy for coping with despair and distress; ** ANG: self-efficacy for coping with anger and irritation.

4.2. Structural Equation Model

A measurement model was tested by analysing full structural equation models using the full-information maximum-likelihood method. For this method, an estimator was used for robust quantitative variables (MLR) [67]. The two dimensions of emotion regulation and the three factors of emotional self-efficacy acted as latent variables. In contrast, emotional stability and extraversion were the observed variables.

The fit model was evaluated using the chi-square index, comparative fit index (CFI), Tucker–Lewis index (TLI), and standardised root mean square residual (RMSEA). The fit was considered satisfactory with values for the CFI and TLI greater than 0.90 and values for RMSEA and SRMR less than 0.08, depending on the complexity of the model [68]. The criteria described by Kline and Kenny et al. [69,70] were followed. The model had two antecedent variables, three consequent variables, and two mediator variables (Figure 1). It had a satisfactory fit: $\chi^2(232) = 647.282, p < 0.01$; CFI = 0.905; TLI = 0.900; RMSEA = 0.050, 90% CI [.046,.055]; SRMR = 0.055. The factor loadings of the latent variables appear in Figure 2.

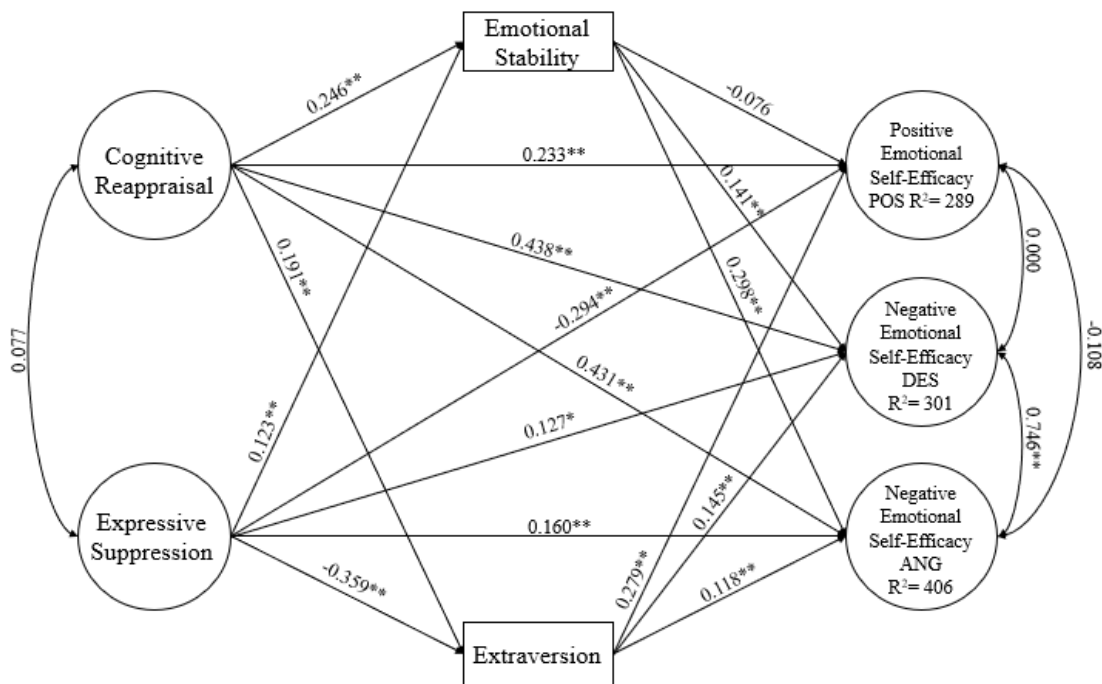


Figure 1. Model with antecedent, consequent, and mediator variables.

** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

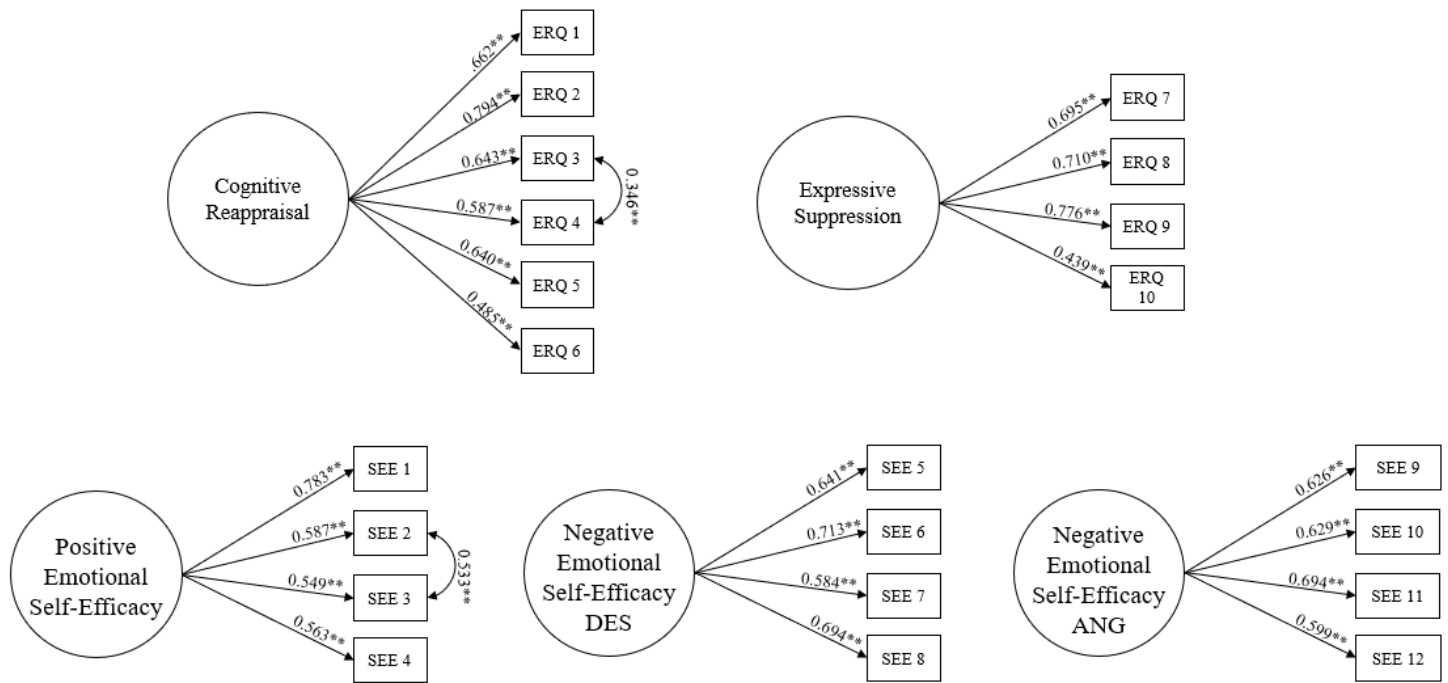


Figure 2. Factor loadings of latent variables.
 ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

The model illustrated a direct, positive, and significant effect of cognitive reappraisal on the three variables of emotional self-efficacy (POS, DES, and ANG). Expressive suppression had a negative effect on self-efficacy for positive emotions and a positive effect on self-efficacy for both negative emotions (DES and ANG).

Emotional stability mediated the relationship between cognitive reappraisal and self-efficacy for negative emotions (DES and ANG) but not self-efficacy for positive emotions (POS). However, extraversion mediated both positive and negative (DES and ANG) self-efficacy. The direct relationships of cognitive reappraisal with the three self-efficacy variables had higher indices than the relationships of mediation.

Expressive suppression had direct, positive relationships with self-efficacy for positive and negative (DES and ANG) emotions and with emotional stability. However, it had a negative relationship with extraversion. In this case, the personality trait variables also mediated the relationship between the antecedent and consequent variables, with slightly higher beta values. The model predicted 28.9% of the variance of self-efficacy for positive emotions, 30.1% of the variance for negative emotions of despair and distress (DES), and 40.6% of the variance for negative emotions of anger and irritation (ANG). Associations of greater than 0.25 between variables indicated medium effects. Associations greater than 0.35 indicated large effects [71].

5. Discussion and Conclusions

This study had a twofold aim: (i) to analyse the relationships among emotion regulation, the personality traits of extraversion and emotional stability, and the feeling of efficacy for positive and negative emotions in an adolescent population; and (ii) to verify the mediating role of the personality traits of extraversion and emotional stability in the relationship between emotion regulation and self-efficacy for positive and negative emotions. The model, which represents a new line of exploration, is based on an extensive empirical study. The present study also attempted to overcome the limitations highlighted by Caprara et al. [8] by including the variables of emotion regulation and personality, as well as emotional self-efficacy.

The results lead to the following conclusions. The first conclusion is that the analyses show the positive relationships between cognitive reappraisal and self-efficacy for positive and negative emotions (Hypothesis 1). They also show that expressive suppression has a positive relationship with self-efficacy for negative emotions but a negative relationship with self-efficacy for positive emotions (Hypothesis 2). The analysis thus confirms that cognitive reappraisal increases the perception of self-efficacy for coping with adolescents' positive and negative emotions. In other words, in complex situations of everyday life, adolescents who are able to apply emotion regulation strategies that focus on the antecedent of the emotional experience can cope more effectively with positive and negative (ANG and DES) emotions. In contrast, focusing on the emotional response, such as expressive suppression, negatively affects the self-efficacy for positive emotions and increases feelings of self-efficacy in the use of negative emotions. Therefore, when faced with an emotional experience, adolescents who are more capable of focusing on antecedents (such as self-control or the search for alternatives) will be able to increase their feelings of emotional self-efficacy and will be more likely to succeed and achieve self-management throughout their lives (3, 27). Experiencing emotional efficacy increases the belief of efficacy and helps cope with situations in a potentially successful manner, which will have a multiplying effect on future situations. Gunzenhauser et al. [10] observed similar findings in a German population. These findings are also consistent with those of Gross and John [9], confirming that strategies of expressive suppression are dysfunctional in terms of the regulation of emotional expression. However, it may initially seem contradictory that expressive suppression should be positively related to negative emotional self-efficacy (DES and ANG). Notably, expressive suppression is an emotion regulation strategy, whereas emotional self-efficacy refers to individuals' beliefs about their ability to address negative emotions and cope with these emotions suitably. Hence, although expressive suppression may be a maladaptive strategy [43], in school contexts, it may be adaptive because it can attenuate the immediate behavioural response and can help individuals cope with overwhelming negative emotions [42].

The second conclusion relates to Hypothesis 3, aimed at analysing the effects of emotion regulation on self-efficacy for positive and negative emotions. The results show direct, positive relationships between cognitive reappraisal and positive and negative (DES and ANG) emotional self-efficacy. The correlation indices are high for the two dimensions of self-efficacy for negative emotions (DES and ANG). A similar situation appears with expressive suppression, which also has direct relationships with self-

efficacy for positive and negative (DES and ANG) emotions. However, in this case, the relationship is weaker. The relationships are direct and positive in all cases, except between expressive suppression and self-efficacy for positive emotions, where the relationships are negative. Hence, emotion regulation strategies that focus on the antecedents of emotional experience enable the management of positive and negative emotions by regulating behaviour to achieve more efficient emotional coping [46]. Expressive suppression reduces self-efficacy for positive emotions [38,48]. In sum, the results support the idea that cognitive reappraisal reduces the intensity of negative emotions and strengthens positive emotions. This situation may also lead to positive emotional feelings [37] and an improvement in interpersonal relationships [7,25,36]. In addition, expressive suppression negatively affects the establishment of smooth, efficient social relations [38,39] and is associated with greater negative affect [38,47].

The third conclusion is that extraversion and emotional stability act as mediating variables [21,54] (Hypothesis 3). Extraversion mediates the relationships between the two types of emotion regulation (cognitive reappraisal and expressive suppression) and positive and negative (DES and ANG) emotions. Emotional stability mediates the relationships between the two types of emotion regulation (cognitive reappraisal and expressive suppression) and self-efficacy for negative emotions (DES and ANG). However, it does not mediate self-efficacy for positive emotions (Hypothesis 4). People who use antecedent-focused emotion regulation strategies and who are emotionally stable will tend to feel more self-efficient in coping with the negative emotions of despair and anger. In summary, emotional stability provides resources to cope with negative emotions more suitably [19]. Even so, it does not seem to have an effect on positive emotions. Positive emotions seem to be more strongly linked to antecedent-focused strategies in emotional experience. One possible explanation is that people with high emotional stability feel that negative emotional coping is an achievement and pay less attention to positive emotional coping [45,46]. The results partially confirm Hypothesis 4 and are consistent with earlier research, although some studies have considered neuroticism instead of emotional stability (given that they are opposites) [45]. In an adult population, scholars have also observed links between neuroticism and negative emotions but not between self-efficacy and positive emotions [45].

Regarding extraversion, the findings corroborate its relationship with positive and negative emotional self-efficacy, as well as confirming its mediating role in the relationships between emotion regulation and positive and negative (DES and ANG) emotional coping. People with a tendency towards extraversion tend to perceive themselves as more effective in coping with positive and negative emotions [52]. This perception may be partly because extroverts easily establish social relationships. Therefore, they have more opportunities to cope with their emotional state and thus manage it efficiently. They also tend to exhibit more positive emotional states and to have experiences involving positive affect [53]. Moreover, extraversion is positively associated with negative emotional self-efficacy (DES), which refers to handling emotions of despair and distress. Faced with highly emotionally charged situations, extroverts are more capable of tackling negative emotional states that cause despair and distress. For instance, a

recent study [22] showed links between extraversion and lower levels of physical symptoms associated with negative emotions.

In sum, adolescents with greater extraversion and emotional stability are more likely to cope with highly emotionally charged situations more effectively, particularly those with a negative emotional charge that leads to both externalising and internalising problems such as aggression, anger, distress, or despair. Likewise, the use of antecedent-focused emotion regulation strategies, coupled with emotional stability, can act as a strength that helps adolescents deal with negative emotional burdens. Therefore, they will avoid externalising problems such as aggression or anger, as well as internalising problems such as distress or despair.

6. Limitations and Future Research

This study is not free from limitations. First, the results should be taken with some caution, given that this study was cross-sectional. Data gathering was carried out in a single evaluation, which may have been influenced by respondents' degree of willingness to participate. This study shows the existence of direct relationships, but causal relationships cannot be established. A longitudinal study would strengthen the results. Second, the variables included in this study were part of a more extensive study. Therefore, bias may appear because of participants' tiredness. Even so, possible tiredness was taken into account, and the sessions were kept short. Third, this study focused on a general Spanish adolescent population (15 to 18 years of age). It would be of interest for future studies to include younger adolescents and, if possible, adolescents from different sociocultural backgrounds. As noted by Kim et al. [24], extraversion and emotional stability may be moderated by culture. Finally, some authors have expressed doubts about the use of short personality questionnaires [72]. However, the TIPI is widely accepted by the research community [57–60,62].

Author Contributions: Conceptualisation, A.M.T.-P., V M-E., and P.D.; methodology, A.M.T.-P., V M-E., and P.D.; formal analysis P.D. and A.M.T.-P.; resources A.M.T.-P. and P.D.; writing P.D. and A.M.T.-P.; review and supervision A.M.T.-P., V M-E., and P.D. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: This research received no external funding.

Institutional Review Board Statement: This study was conducted in accordance with the Declaration of Helsinki. Ethical review and approval were waived for this study because it already had informed consent in accordance with Organic Law 3/2018, of December 5 ("BOE" no. 294, of 06/12/2018), and the Regulation (EU) 2016/679.

Informed Consent Statement: Informed consent was obtained from all subjects involved in this study and their parents (legal age minors).

Data Availability Statement: Not available according to Organic Law 3/2018, which regulates the Protection of Personal Data, and Regulation (EU) 2016/679.

Conflicts of Interest: The authors declare no conflicts of interest.

References

73. Van den Akker, A.L.; Deković, M.; Prinzie, P. Transitioning to adolescence: How changes in child personality and overreactive parenting predict adolescent adjustment problems. *Dev. Psychopathol.* **2010**, *22*, 151–163. <https://doi.org/10.1017/S095457940999032>.
74. Luan, Z.; Hutteman, R.; Denissen, J.J.A.; Asendorpf, J.B.; van Aken, M.A.G. Do you see my growth? Two longitudinal studies on personality development from childhood to young adulthood from multiple perspectives. *J. Res. Pers.* **2017**, *67*, 44–60. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2016.03.004>.
75. Bandura, A. Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Perspect. Psychol. Sci.* **2018**, *13*, 130–136. <https://doi.org/10.1177/1745691617699280>.
76. Bandura, A. On deconstructing commentaries regarding alternative theories of self-regulation. *J. Manag.* **2015**, *41*, 1025–1044 <https://doi.org/10.1177/0149206315572826>.
77. Rogers, A.P.; Barber, L.K. Workplace intrusions and employee strain: The interactive effects of extraversion and emotional stability. *Anxiety Stress. Coping* **2019**, *32*, 312–328. <https://doi.org/10.1080/10615806.2019.1596671>.
78. Hoyle, R.H.; Gallagher, P. The interplay of personality and self-regulation. In: *APA Handbook of Personality and Social Psychology, Personality Processes and Individual Differences*; Mikulincer, M.E., Shaver, P.R., Cooper, M., Larsen, R.J., Eds.; American Psychological Association: Washington, DC, USA, 2015; Volume 4; pp. 189–207. <https://doi.org/10.1037/14343-009>.
79. English, T.; John, O.P.; Srivastava, S.; Gross, J.J. Emotion regulation and peer-rated social functioning: A 4-year longitudinal study. *J. Res. Pers.* **2012**, *46*, 780–784. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.09.006>.
80. Caprara, G.V.; Di Giunta, L.; Eisenberg, N.; Gerbino, M.; Pastorelli, C.; Tramontano, C. Assessing regulatory emotional self-efficacy in three countries. *Psychol. Assess.* **2008**, *20*, 227–237. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.20.3.227>.
81. Gross, J.J.; John, O.P. Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *J. Pers. Soc. Psychol.* **2003**, *85*, 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>.
82. Gunzenhauser, C.; Heikamp, T.; Gerbino, M.; Alessandri, G.; von Suchodoletz, A.; Di Giunta, L.; Caprara, G.V.; Trommsdorff, G. Self-efficacy in regulating positive and negative emotions: A validation study in Germany. *Eur. J. Psychol. Assess.* **2013**, *29*, 197–204. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000151>.
83. Kawamoto, T.; Endo, T. Personality change in adolescence: Results from a Japanese sample. *J. Res. Pers.* **2015**, *57*, 32–42. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2015.03.002>.
84. Kawamoto, T.; Endo, T. Sources of variances in personality change during adolescence. *Pers. Individ. Differ.* **2019**, *141*, 182–187. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.018>.
85. Göllner, R.; Roberts, B.W.; Damian, R.I.; Lüdtke, O.; Jonkmann, K.; Trautwein, U. Whose “storm and stress” is it? Parent and child reports of personality development in the transition to early adolescence. *J. Pers.* **2017**, *85*, 376–387. <https://doi.org/10.1111/jopy.12246>.
86. DeYoung, C.G. Cybernetic Big Five Theory. *J. Res. Pers.* **2015**, *56*, 33–58. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.07.004>.
87. Canals, J.; Vigil-Colet, A.; Chico, E.; Martí-Henneberg, C. Personality changes during adolescence: The role of gender and pubertal development. *Pers. Individ. Differ.* **2005**, *39*, 179–188. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.12.012>.
88. Soto, C.J.; John, O.P.; Gosling, S.D.; Potter, J. Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample. *J. Pers. Soc. Psychol.* **2011**, *100*, 330–348. <https://doi.org/10.1037/a0021717>.
89. Akker, A.L.V.D.; Briley, D.A.; Grotzinger, A.D.; Tackett, J.L.; Tucker-Drob, E.M.; Harden, K.P. Adolescent Big Five personality and pubertal development: Pubertal hormone concentrations and self-reported pubertal status. *Dev. Psychol.* **2021**, *57*, 60–72. <https://doi.org/10.1037/dev0001135>.
90. McCrae, R.R.; Sutin, A.R. A five-factor theory perspective on causal analysis. *Eur. J. Pers.* **2018**, *32*, 151–166. <https://doi.org/10.1002/per.2134>.
91. Matthews, G. Cognitive-adaptive trait theory: A shift in perspective on personality. *J. Pers.* **2018**, *86*, 69–82. <https://doi.org/10.1111/jopy.12319>.

92. Marsh, H.W.; Trautwein, U.; Luedtke, O.; Koeller, O.; Baumert, J. Integration of multidimensional self-concept and core personality construct: Construct validation and relations to wellbeing and achievement. *J. Pers.* **2006**, *74*, 403–456. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00380.x>.
93. Verduyn, P.; Brans, K. The relationship between extraversion, neuroticism and aspects of trait affect. *Pers. Individ. Differ.* **2012**, *52*, 664–669. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.017>.
94. Zhang, J.; Zheng, Y. Neuroticism and extraversion are differentially related to between-and within-person variation of daily negative emotion and physical symptoms. *Pers. Individ. Differ.* **2019**, *141*, 138–142. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.003>.
95. Soto, C.J. Is happiness good for your personality? Concurrent and prospective relations of the big five with subjective well-being. *J. Pers.* **2015**, *83*, 45–55. <https://doi.org/10.1111/jopy.12081>.
96. Kim, H.; Schimmack, U.; Oishi, S.; Tsutsui, Y. Extraversion and life satisfaction: A cross-cultural examination of student and nationally representative samples. *J. Pers.* **2018**, *86*, 604–618. <https://doi.org/10.1111/jopy.12339>.
97. Lianos, P.G. Parenting and social competence in school: The role of preadolescents' personality traits. *J. Adolesc.* **2015**, *41*, 109–120. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.03.006>.
98. Bunnnett, E.R. Gender Differences in Perceived Traits of Men and Women. In: *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Personality Processes and Individual Differences*; Di Fabio, A., Saklofske, D.H., Stough, C., Eds.; John Wiley & Sons: Milton, QLD, Australia, 2020; pp. 179–184.
99. Bandura, A. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annu. Rev. Psychol.* **2001**, *52*, 21–41. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>.
100. Bandura, A.; Caprara, G.V.; Barbaranelli, C.; Gerbino, M.; Pastorelli, C. Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Dev.* **2003**, *74*, 769–782. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00567>.
101. Bandura, A. On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *J. Manag.* **2012**, *38*, 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>.
102. Barańczuk, U. The five factor model of personality and emotion regulation: A meta-analysis. *Pers. Individ. Differ.* **2019**, *139*, 217–227. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.11.025>.
103. Pocnet, C.; Dupuis, M.; Congard, A.; Jopp, D. Personality and its links to quality of life: Mediating effects of emotion regulation and self-efficacy beliefs. *Motiv. Emot.* **2017**, *41*, 196–208. <https://doi.org/10.1007/s11031-017-9603-0>.
104. Thompson, R.A. Doing it with feeling: The emotion in early socioemotional development. *Emot. Rev.* **2015**, *7*, 121–125. <https://doi.org/10.1177/1754073914554777>.
105. McRae, K.; Gross, J.J. Emotion regulation. *Emotion* **2020**, *20*, 783. <https://doi.org/10.1037/emo0000703>.
106. Gross, J.J. Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In *Handbook of Emotion Regulation*; Gross, J.J., Ed.; Guilford Press: London, UK, 2014; p. 3–20.
107. Gross, J.J. The extended process model of emotion regulation: Elaborations, applications, and future directions. *Psychol. Inq.* **2015**, *26*, 130–137. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.989751>.
108. Cabello, R.; Salguero, J.M.; Fernández-Berrocal, P.; Gross, J.J. A Spanish adaptation of the Emotion Regulation Questionnaire. *Eur. J. Psychol. Assess.* **2013**, *29*, 234–240. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000150>.
109. Preece, D.A.; Becerra, R.; Robinson, K.; Gross, J.J. The Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric properties in general community samples. *J. Pers. Assess.* **2020**, *102*, 348–356. <https://doi.org/10.1080/00223891.2018.1564319>.
110. Cameron, L.D.; Overall, N.C. Suppression and expression as distinct emotion-regulation processes in daily interactions: Longitudinal and meta-analyses. *Emotion* **2018**, *18*, 465–480. <https://doi.org/10.1037/emo0000334>.
111. English, T.; Eldesouky, L. We're not alone: Understanding the social consequences of intrinsic emotion regulation. *Emotion* **2020**, *20*, 43–47. <https://doi.org/10.1037/emo0000661>.
112. Kosutic, Z.; Mitkovic-Voncina, M.; Dukanac, V.; Lazarevic, M.; Rakovic-Dobroslavic, I.; Soljaga, M.; Peulic, A.; Djuric, M.; Pesic, D.; Bradic, Z.; et al. Attachment and emotional regulation in adolescents with depression. *Vojn. Pregl.* **2019**, *76*, 129–135. <https://doi.org/10.2298/VSP160928060K>.
113. Zhang, T.; Wang, Z.; Liu, G.; Shao, J. Teachers' caring behavior and problem behaviors in adolescents: The mediating roles of cognitive reappraisal and expressive suppression. *Pers. Individ. Differ.* **2019**, *142*, 270. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.10.005>.

114. Harrington, E.M.; Trevino, S.D.; López, S.; Giuliani, N.R. Emotion regulation in early childhood: Implications for socioemotional and academic components of school readiness. *Emotion* **2020**, *20*, 48–53. <https://doi.org/10.1037/emo000667>.
115. Brenning, K.; Soenens, B.; Van Petegem, S.; Vansteenkiste, M. Perceived maternal autonomy support and early adolescent emotion regulation: A longitudinal study. *Soc. Dev.* **2015**, *24*, 561–578. <https://doi.org/10.1111/sode.12107>.
116. Mesurado, B.; Malonda-Vidal, E.M.; Llorca-Mestre, A. Negative emotions and behaviour: The role of regulatory emotional self-efficacy. *J. Adolesc.* **2018**, *64*, 62–71. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.01.007>.
117. Zou, C.; Plaks, J.E.; Peterson, J.B. Don't get too excited: Assessing individual differences in the down-regulation of positive emotions. *J. Pers. Assess.* **2019**, *101*, 73–83. <https://doi.org/10.1080/00223891.2017.1339711>.
118. Bujor, L.; Turliuc, M.N. The personality structure in the emotion regulation of sadness and anger. *Pers. Individ. Differ.* **2020**, *162*, 10. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109999>.
119. Brans, K.; Koval, P.; Verduyn, P.; Lim, Y.L.; Kuppens, P. The regulation of negative and positive affect in daily life. *Emotion* **2013**, *13*, 926–939. <https://doi.org/10.1037/a0032400>.
120. Heiy, J.E.; Cheavens, J.S. Back to basics: A naturalistic assessment of the experience and regulation of emotion. *Emotion* **2014**, *14*, 878–891. <https://doi.org/10.1037/a0037231>.
121. Abbasi, I.S. The role of neuroticism in the maintenance of chronic baseline stress perception and negative affect. *Span. J. Psychol.* **2016**, *19*, E9. <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.7>.
122. Harenski, C.L.; Kim, S.H.; Hamann, S. Neuroticism and psychopathy predict brain activation during moral and nonmoral emotion regulation. *Cogn. Affect. Behav. Neurosci.* **2009**, *9*, 1–15. <https://doi.org/10.3758/CABN.9.1.1>.
123. Caprara, G.V.; Vecchione, M.; Barbaranelli, C.; Alessandri, G. Emotional stability and affective self-regulatory efficacy beliefs: Proofs of integration between trait theory and social cognitive theory. *Eur. J. Pers.* **2013**, *27*, 145–154. <https://doi.org/10.1002/per.1847>.
124. Shi, M.; Li, X.; Zhu, T.; Shi, K. The relationship between regulatory emotional self-efficacy, big-five personality and internet events attitude. In Proceedings of the 2010 IEEE 2nd Symposium on Web Society, Beijing, China, 16–17 August 2010; pp. 61–65. <https://doi.org/10.1109/SWS.2010.5607477>.
125. Dauvier, B.; Pavani, J.-B.; Le Vigouroux, S.; Kop, J.-L.; Congard, A. The interactive effect of neuroticism and extraversion on the daily variability of affective states. *J. Res. Pers.* **2019**, *78*, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.10.007>.
126. Zhang, R.-P.; Tsingan, L. Extraversion and neuroticism mediate associations between openness, conscientiousness, and agreeableness and affective well-being. *J. Happiness Stud.* **2014**, *15*, 1377–1388. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9482-3>.
127. Murray, L.E.; O'Neill, L. Neuroticism and extraversion mediate the relationship between having a sibling with developmental disabilities and anxiety and depression symptoms. *J. Affect. Disord.* **2019**, *243*, 232–240. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.09.042>.
128. Yang, Q.; Kanjanarat, P.; Wongpakaran, T.; Ruengorn, C.; Awiphan, R.; Nochaiwong, S.; Wongpakaran, N.; Wedding, D. Fear of COVID-19 and Perceived Stress: The Mediating Roles of Neuroticism and Perceived Social Support. *Healthcare* **2022**, *10*, 812. <https://doi.org/10.3390/healthcare10050812>.
129. Gosling, S.D.; Rentfrow, P.J.; Swann, W.B. A very brief measure of the Big-Five personality domains. *J. Res. Pers.* **2003**, *37*, 504–528. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00046-1](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00046-1).
130. Laajaj, R.; Macours, K.; Hernandez, D.A.P.; Arias, O.; Gosling, S.D.; Potter, J.; Rubio-Codina, M.; Vakis, R. Challenges to Capture the Big Five Personality Traits in non-WEIRD Populations. *Sci. Adv.* **2019**, *5*, eaaw5226.
131. Myszkowski, N.; Storme, M.; Tavani, J.L. Are reflective models appropriate for very short scales? Proofs of concept of formative models using the Ten-Item Personality Inventory. *J. Pers.* **2019**, *87*, 363–372. <https://doi.org/10.1111/jopy.12395>.
132. Robles-Haydar, C.A.; Amar-Amar, J.; Martínez-González, M.B. Validation of the Big Five Questionnaire (BFQ-C), short version, in Colombian adolescents. *Salud Ment.* **2022**, *45*, 29–34. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2022.005>.
133. Hair, J.F.J.; Black, W.C.; Babin, B.J.; Anderson, R.E. *Multivariate Data Analysis*; Pearson Education: Edinburgh, UK, 2014.

134. Nunes, A.; Limpo, T.; Lima, C.F.; Castro, S.L. Short scales for the assessment of personality traits: Development and validation of the portuguese Ten-Item Personality Inventory (TIPI). *Front. Psychol.* **2018**, *9*, 461. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00461>.
135. Romero, E.; Villar, P.; Gómez-Fraguela, J.A.; López-Romero, L. Measuring personality traits with ultra-short scales: A study of the Ten Item Personality Inventory (TIPI) in a Spanish sample. *Pers. Individ. Differ.* **2012**, *53*, 289–293. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.03.035>.
136. Aiken, L.R. Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educ. Psychol. Meas.* **1985**, *45*, 131–142. <https://doi.org/10.1177/0013164485451012>.
137. Wu, A.D.; Zumbo, B.D. Understanding and using mediators and moderators. *Soc. Indic. Res.* **2008**, *87*, 367–392. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9143-1>.
138. Muthén, L.K.; Muthén, B.O. *Mplus User's Guide*, 6th ed.; Muthén & Muthén: Los Angeles, CA, USA, 1998.
139. Finney, S.J.; DiStefano, C. Non-normal and categorical data in structural equation modeling. *Struct. Equ. Model. A Second. Course* **2006**, *10*, 269–314.
140. Marsh, H.W.; Hau, K.T.; Wen, Z. In Search of Golden Rules: Comment on Hypothesis-Testing Approaches to Setting Cutoff Values for Fit Indexes and Dangers in Overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) Findings. *Struct. Equ. Model.* **2004**, *11*, 320–341. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103_2.
141. Kline, R.B. *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*; Guilford Publications: New York, NY, USA, 2015.
142. Kenny, D.A.; Kaniskan, B.; McCoach, D.B. The performance of RMSEA in models with small degrees of freedom. *Sociol. Methods Res.* **2015**, *44*, 486–507. <https://doi.org/10.1177/0049124114543236>.
143. Gignac, G.E.; Szodorai, E.T. Effect size guidelines for individual differences researchers. *Pers. Individ. Differ.* **2016**, *102*, 74–78. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.069>.
144. Credé, M.; Harms, P.; Niehorster, S.; Gaye-Valentine, A. An evaluation of the consequences of using short measures of the Big Five personality traits. *Pers. Soc. Psychol. Rev.* **2012**, *102*, 874.

Disclaimer/Publisher's Note: The statements, opinions and data contained in all publications are solely those of the individual author(s) and contributor(s) and not of MDPI and/or the editor(s). MDPI and/or the editor(s) disclaim responsibility for any injury to people or property resulting from any ideas, methods, instructions or products referred to in the content.