

Validación del *Cognitive Emotion Regulation Questionnaire kids* (CERQ-k) en niños mexicanos
Validation of the *Cognitive Emotion Regulation Questionnaire kids* (CERQ-k) in Mexican Children

Verónica Reyes-Pérez ¹  <http://orcid.org/0000-0002-2312-8635>
Christian Enrique Cruz-Torres ¹  <http://orcid.org/0000-0002-4286-4697>
Raúl José Alcázar-Olán ²  <http://orcid.org/0000-0001-9439-6293>

¹ Universidad de Guanajuato, ✉ v.reyes@ugto.mx

² Universidad Iberoamericana Puebla

© Universidad De La Salle Bajío (México)

Recibido en: 08 – 01 – 2021 / Aceptado en: 22 – 01 – 2021

Resumen

Introducción: La regulación emocional es un proceso esencial en la vida diaria de las personas, quienes utilizan diferentes estrategias, acciones encaminadas al logro de objetivos, o habilidades, capacidad para llevar a cabo con éxito determinada actividad, para modificar tanto el curso, como la intensidad, duración y expresión de las diferentes emociones. Es durante la infancia en donde se aprende cómo reaccionar ante un evento emocional, una regulación emocional deficiente en esta etapa de la vida se ha relacionado con problemas de ansiedad social, depresión, tristeza, miedo y enojo, así como un bajo rendimiento académico. Disponer de estrategias adecuadas puede apoyar tanto a los niños como a las niñas a mantener la calma y reevaluar la situación problemática que están viviendo, pueden llegar a resignificar un evento para cambiar su efecto emocional; dicha habilidad les permitiría disminuir los efectos negativos e incrementar su bagaje de respuestas ante una problemática.

Método: Se utilizó un diseño de tipo transversal, cuantitativo, con alcance descriptivo y con una muestra intencional. Se tuvieron 600 participantes con edad entre 9 y 11 años ($M = 10.0$; $DE = 0.81$), 49% eran niños y 51% niñas. Se utilizó el *Cognitive Emotion Regulation Questionnaire* (CERQ-k) de Garnefski, Rieffe, Jellesma Terwogt y Kraaij (2007) y la Escala para Ansiedad para Niños de Spence (SCAS) validada para niños mexicanos por Hernández-Guzmán, Bermúdez-Ornelas, Spence, González, Martínez-Guerrero, Aguilar y Gallegos (2003). Para analizar y verificar las dimensiones subyacentes al instrumento, los reactivos fueron sometidos primero a un análisis factorial exploratorio y posteriormente a uno confirmatorio.

Resultados: Del análisis factorial exploratorio se obtuvieron cinco factores: Autoculpa, Rumiación, Culpar a otros, Reenfocarse en los planes y Reevaluación positiva. Con una varianza total explicada de 49.97%, un alfa de Cronbach total de .82, conservando 19 de los 35 reactivos originales. Los índices χ^2 con valor $p < .05$, GFI $> .95$, CFI $> .90$, RMSEA $< .08$ y el índice RMR $< .05$ denotan un adecuado ajuste entre el modelo teórico y los datos analizados en este modelo. Los resultados encontrados en conjunto con los observados en las comparaciones de los indicadores χ^2 y CFI permiten concluir que la estructura del instrumento es equivalente para los niños y niñas de la muestra en el número de dimensiones, en los reactivos que componen cada dimensión, en las covarianzas entre las dimensiones y en los residuales de las variables observadas.

Discusión: La infancia es una etapa en que niñas y niños aprenden como se realiza la expresión de las emociones en su contexto cultural es por ello por lo que contar con instrumentos válidos confiables son un gran soporte para proponer estrategias de intervención que los puedan apoyar en la consolidación de aquellas que los apoyan de manera eficiente y dejar de utilizar las que no los apoyan a resolver las situaciones complejas que se les presentan.

Palabras clave: regulación emocional; niños; niñas; validación; análisis confirmatorio; infancia; emociones; intervención; salud; salud mental

Abstract

Introduction: The emotional regulation is an essential process in the daily life of people whose use different strategies (actions head for the success of objectives) or abilities (capacity to accomplish a certain activity with success), to modify the course as the intensity, duration, and expression of the different emotions. You learn how to react facing an emotional event during the childhood, in this period, a deficient regulation has been associated with social anxiety, depression, sadness, fear and anger problems, just like low academic efficiency. Having appropriate emotional strategies can support to keep calm and reevaluate the problematic situation where the kids' lives, reaching resignify an event to modify the emotional effect, which would allow decrease negative effects and increase the knowledge of answers facing various problematics.

Method: Resorted to a transversal and qualitative design, with descriptive reach and an intentional sample, 600 children participated amongst nine and eleven years ($M = 10.0$; $SD = 0.81$), 49% were boys and 51% girls. Utilizing the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire Spanish (CERQ-k) the Garnefski, Rieffe, Jellesma Terwogt y Kraaij (2007); the Spence Children

Anxiety Scale (SCAS) validated to Mexican children for Hernández-Guzmán, Bermúdez-Ornelas, Spence, González, Martínez-Guerrero, Aguilar & Gallegos (2003). To analyze and verify the dimensions underlying the instrument, the items were subduced first to a factorial analysis exploratory and subsequently, to a confirmatory one.

Results: According to the factorial analysis exploratory, five factors were obtained: Self-blame, Rumination, Other-blame, Positive refocusing and Positive reassessment; with a total variance explained of 49.97%, with an alpha of Cronbach total of .82, maintaining 19 of 35 original items. The indexes Chi² with value $p < .05$, GFI $> .95$, CFI $> .90$, RMSEA $< .08$ and the index RMR $< .05$, these denote a suitable adjustment among the theoretical model and the analyzed datums in this model. The results found along with observed ones in the comparisons of the indicators Chi² and CFI allows conclude that the structure of the instrument is equivalent for boys and girls of the sample in the range of dimensions, items which forms each dimension, covariances among dimensions and the residuals of the observed variables.

Discussion: The childhood is a period which girls and boys learn to how express emotions in their cultural context, that's why count with valid and trustworthy instruments, results a strong support to propose intervention strategies suitable that supports the consolidation of expressions and helps in an efficient way to resolve complicated situations that pops up.

Keywords: emotional regulation; boys; girls; validation; confirmatory analysis; childhood; emotions; intervention; health; mental health

Introducción

La regulación emocional es un proceso en el cual se administran las emociones, en este se ven involucradas la activación emocional y las reacciones de modulación, y tiene como objetivo que los individuos puedan expresarse de manera adecuada ante las demandas ambientales (Rocha, 2015; Veloso *et al.*, 2018); permite un equilibrio interno y la adaptación a contextos relacionales y situacionales, así como la promoción de la salud mental de los individuos (Gross & Thompson, 2007; Veloso *et al.*, 2018) ya que al monitorizar, evaluar y modificar las reacciones emocionales, especialmente sus características intensivas y temporales, contribuye de manera eficaz al logro de objetivos (Andrés *et al.*, 2017; Grant, Salsman & Berking, 2018, Gross, 2014). Este proceso lleva

a cabo, al mismo tiempo que la corteza prefrontal, control de la activación de la amígdala cerebral (Ochsner, Bunge, Gross & Gabrieli, 2002).

Cuando las personas experimentan un estado emocional (sobre todo displacentero) despliegan una serie de estrategias (conductas intencionadas y/o automáticas), que tienen como objetivo realizar algún tipo de dominio sobre las emociones, ya sea modificando su intensidad o su valencia (Koole, 2009, Domínguez & Medrano 2016).

Como proceso esencial en la vida diaria de los seres humanos, la regulación emocional utiliza diferentes estrategias (acciones encaminadas al logro de objetivos) o habilidades (capacidad para llevar a cabo con éxito determinada actividad) para modificar tanto el curso, como la intensidad, duración y expresión de las experiencias emocionales dependiendo de la situación y los objetivos (Orgilés *et al.*, 2018; Andrés *et al.*, 2017); además de modificar los componentes de la experiencia emocional, tales como experiencia subjetiva, respuesta fisiológica, expresión verbal y no verbal y las conductas manifiestas (Moreta-Herrera, Durán-Rodríguez & Gaibor-González, 2017; Thompson, 1994).

Para Gross (2014) la regulación emocional contempla tres situaciones fundamentales en el desarrollo de la experiencia emocional y en las cuales se manifiestan las distintas estrategias. La primera incluye el uso de acciones anteriores al episodio emocional (focalizado en la selección de situaciones); la segunda en el proceso de inicio del episodio emocional (modificación de la situación, despliegue atencional y cambio cognitivo); y el tercero acerca de la vivencia plena de la emoción (modulación de la respuesta).

Las respuestas emocionales no siguen un patrón fijo, existe flexibilidad que se manifiesta a través de diferentes acciones entre las cuales la reevaluación cognitiva y la supresión emocional son las principales (Batistoni *et al.*, 2013; Gross & Thompson, 2007; Veloso *et al.*, 2018).

Por su parte Domínguez y Medrano (2016) señalan que a pesar de que existen diversas maneras para regular las emociones existen algunos procesos cognitivos que se destacan en su contribución a que el estado emocional displacentero aumente o continúe a largo plazo son la Rumiación (la cual consiste en pensar excesivamente sobre las emociones o problemas asociados al evento negativo, pesar de que éste ya ha pasado), la Catastrofización (predisposición a tener pensamiento que anticipan consecuencias exageradas o desproporcionadas, es decir, es la tendencia a magnificar el valor amenazante de ciertos eventos displacenteros, lo cual aumenta en

consecuencia la sensación de indefensión) así como Autoculpa y Culpar a otros (atribución causal del evento displacentero a la propia persona o bien a un tercero, respectivamente).

Mientras que otras pueden disminuir el estado displacentero e incluso pueden llegar a modificar la valencia de la emoción, entre estas se encuentran la Focalización Positiva, la cual consiste en mantener pensamientos agradables y alegres luego de un evento displacentero. La Aceptación, se refiere a un proceso cognitivo diferente de la resignación consistente en no intentar cambiar o controlar las emociones o eventos displacenteros, sino en vivenciarlos sin juzgarlos y finalmente, la Refocalización en los planes se refiere a un proceso cognitivo elaborado que implica desviar los pensamientos de las consecuencias negativas del evento y pensar estrategias centradas en la resolución del problema (Medrano *et al.*, 2013).

Braet *et al.* (2014) menciona que las emociones negativas pueden estar vinculadas a diferentes formas de psicopatología tales como la depresión y los trastornos de ansiedad, estas no son en sí mismas inadaptadas, como el caso del miedo, cuya principal función es la adaptación (Marina; 2007; Reyes *et al.*, 2017), sin embargo señalan los autores, cuando estas emociones se experimentan durante demasiado tiempo o con una alta intensidad pueden volverse dañinas porque conducen a un enfoque interno selectivo y estrecho el cual puede afectar a todos los canales de procesamiento de información o comunicación de las personas, como lo mencionaron Cicchetti en 1995, Keenan en el 2000, y Southam- Gerow y Kendall 2002.

Por su parte Gondim *et al.* (2015) mencionan estrategias funcionales, las cuales tienen como objetivo disminuir su efecto, tales como modificar la situación, reorientar la atención, reevaluar positivamente la situación y, finalmente, expresar las emociones (miedo, culpa, enojo, vergüenza, etc.). Por otro lado, las acciones disfuncionales tienden a maximizar los efectos perjudiciales de las emociones negativa, y entre ellas se encuentran: impotencia, rumiación, abuso de sustancias y reacción impulsiva.

Poder expresar libremente las emociones negativas puede variar según el entorno social y el contexto cultural en el cual se desarrollan las personas, y puede ser valorada como una expresión de autenticidad personal o reprochada como una reacción negativa o ruptura de lazos sociales (Veloso *et al.*, 2018). Sin embargo, es necesario señalar que un control exagerado de las emociones puede llegar a una gran inhibición, lo cual tiene como consecuencias que se posponga la gratificación y se tenga poca experiencia emocional y por el otro lado altos niveles de expresión emocional es el resultado de un pobre control regulatorio de estas (Linhares & Martins 2015).

Se ha encontrado que una regulación emocional eficaz está asociada a un funcionamiento social efectivo y adecuado (Gross & John, 2003; Kring & Sloan, 2010). Que los individuos dispongan de más estrategias de regulación emocional se asoció con mejores relaciones sociales, menos conductas sociales inadecuadas y menor propensión al desarrollo de trastornos psicológicos (Lopes *et al.*, 2005). Por otro lado, un proceso de regulación emocional deficiente se vinculó con psicopatologías, tales como ansiedad y depresión principalmente (Feldman *et al.*, 2001; Moreta-Herrera *et al.*, 2017). Por lo cual es posible decir que las fallas en el proceso de regulación emocional explicarían en parte tanto la aparición como el mantenimiento de diferentes trastornos (mentales y físicos), algunos de los procesos psicopatológicos (ansiedad, depresión, baja autoestima, etc.) se pueden explicar la base de déficits en la implementación de estrategias de regulación emocional efectivas (Domínguez & Medrano, 2016; Garnefski & Kraaij, 2006; Omran, 2011; Zhu *et al.*, 2008).

Grant *et al.* (2018) menciona que se ha demostrado que los déficits en la regulación emocional están relacionados transversalmente con síntomas de depresión, trastornos de ansiedad, trastorno límite de personalidad, trastornos alimentarios, abuso de sustancias, trastorno de hiperactividad por déficit de atención, trastorno bipolar, trastorno límite de personalidad, trastornos alimentarios, o dependencia del alcohol.

Los individuos desarrollarán su capacidad de autorregulación emocional en función de la demanda específica del contexto en el que se encuentren y de sus recursos disponibles. En la infancia, por ejemplo, las demandas de regulación emocional ligadas al contexto familiar no son las mismas que las demandas ligadas al contexto escolar. En el primero, los padres acostumbran a dar más apoyo y las demandas suelen ser menores, mientras que en la escuela hay menos apoyo y se espera una mayor autonomía por parte del niño (Bernier, Carlson y Whipple, 2010; Graziano, Reavis, Keane y Calkins, 2007; Sarmiento-Henrique *et al.*, 2017).

Caycedo, Gutiérrez, Ascencio y Delgado (2005) después de realizar una revisión de trabajos como los Eisenberg, Fabes, Millar, Shell, Shea y May-Plumlee de 1990; Saarni de 1997 y Rydell, Berhlin y Boilin de 2003, llegaron a la conclusión de que un niño autorregulado usa sus respuestas emocionales como señales para manejar las emociones negativas y para afrontar la situación que las desencadenan. Así mismo mencionan que la combinación de emocionalidad alta y baja regulación está relacionada con una pobre adaptación por lo cual la regulación resulta ser una

habilidad muy importante para los niños que presentan una alta reactividad emocional; ya que está directamente relacionada con la presentación de problemas de comportamiento.

Por otro lado, Garrido-Rojas (2006) postula que, con respecto a las estrategias de regulación emocional y los estilos de apego, los niños con un estilo seguro utilizan mayormente estrategias de búsqueda de proximidad, afiliación, exploración; alta expresión de las emociones y búsqueda de apoyo social. Aquellos con un estilo evitativo tienden a utilizar estrategias de inhibición emocional, distanciamiento de lo emocional y afectivo, exclusión de recuerdos y pensamientos dolorosos, inhibición de búsqueda de proximidad, supresión de emociones negativas y distanciamiento de los contextos de apego. Finalmente, aquellos con un estilo ambivalente utilizan con mayor frecuencia estrategias de búsqueda de proximidad hacia las figuras de apego, hipervigilancia, rumiación, inhibición emocional, atención directa a la fuente del estrés y acceso constante a recuerdos emocionales.

Rydell *et al.* (2007) encontraron en su investigación con niños una relación entre el miedo y estrategias de regulación inadecuadas, así mismo señalaron que dichas acciones se relacionaron con la ansiedad social. Concluyeron que una deficiente regulación del miedo se asocia con una alta ansiedad social, lo que indica que las dificultades para manejar el miedo en general pueden desempeñar un papel en los problemas de ansiedad en los niños.

Czja *et al.* (2009) en su investigación acerca de trastornos alimenticios mencionan que el comer emocionalmente y los atracones en niños y adolescentes están asociados con las emociones tales como la ansiedad, tristeza y el enojo, sin embargo, no es claro si el consumo excesivo de alimentos en los niños está asociado con deficiencias en la regulación de las emociones y qué estrategias de regulación de las emociones son problemáticas en estas situaciones.

Por su parte Enebrink *et al.* (2013) señalan que, durante la infancia media hasta la adolescencia, los niños necesitan aprender a usar estrategias de regulación de emociones más efectivas, ya que cuando los individuos reportan una discapacidad para regular lo que sienten durante estos años se relaciona con el riesgo de desarrollar algún problema psicopatológico, como ansiedad, depresión, baja autoestima, etc. Los autores sugieren: basándose en los resultados obtenidos por Bariola en 2011; que cuando un padre responde con simpatía y apoyo a su hijo, este puede aprender a regular sus emociones en una nueva situación y considerando que las reacciones punitivas o despectivas de los padres a las emociones de los niños han estado relacionadas con

resultados negativos, sería conveniente que se les permitiera la expresión de todas sus emociones, tanto negativas como positivas sin importa el sexo.

Braet *et al.* (2014) menciona que cuando los niños utilizan estrategias de regulación emocional más ineficaces por lo regular son más rechazados por sus compañeros, ejemplo de lo anterior, mencionan los autores son los resultados encontrados por Kim y Cicchetti en el 2010 con niños preescolares, por otro lado, dichas acciones se relacionaron con síntomas depresivos y problemas de comportamiento como lo mostraron las investigaciones realizadas por Hannesdottir y Ollendick 2007 y Zeman en 2002 con niños y niñas de educación básica.

Andrés *et al.* (2014) mencionan que las estrategias adecuadas de regulación de emociones, como mantener la calma o reevaluar una situación problemática, podrían permitir a un padre, con más frecuencia, hacer frente con eficacia a una situación difícil, por ejemplo, validando la perspectiva del niño, entrenando al niño, y usando estrategias apropiadas de resolución de problemas o crianza positiva. Lo anterior también podría proporcionar al niño un modelo positivo para regular sus emociones. El utilizar estrategias de regulación efectivas podrían conducir a un comportamiento positivo de los niños y apoyaría de manera significativa la interconexión entre ellos y sus padres.

Por su parte Andrés *et al.* (2016) mencionan que en el caso de los niños la habilidad de reevaluación cognitiva es una estrategia de regulación emocional que implica resignificar un evento para cambiar su efecto emocional, esta habilidad les permite disminuir experiencias emocionales negativas y se ha mostrado como un factor de protección frente a la ansiedad y depresión.

El desarrollo de estrategias de regulación emocional cognitivo adaptativas durante la infancia puede tener un importante efecto protector y reducir el riesgo de trastornos futuros (Orgilés *et al.*, 2018).

Es por todo lo anterior que resultad importante evaluar la regulación emocional cognitiva, ya que en la medida en que se disponga de información valida y confiable se estará en posibilidades de poder proponer acciones que apoyen de manera efectiva a los niños y niñas en su desarrollo emocional (Veloso *et al.*, 2018). Para realizar lo anterior se han utilizado diversos instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos.

Orgilés *et al.* (2018) menciona que entre las escalas cuantitativas se encuentran *Negative Mood Regulation Scale* (NMR) de Catanzaro y Meams de 1990, *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai de 1995; *Emotion Regulation Questionnaire* (ERQ)

de Gross y Jonh de 2003; *Difficulties in Emotion Regulation Scale* (DERS) elaborada por Grantz y Roemer en 2004; *Emotion Regulation Questionnaire-kids* (CERQ-k) de Garnefski, Rieffe, Jellesma, Terwogt y Kraaij (2007); entre otros.

El CERQ-k está conformado por 36 reactivos que conforman 9 factores que son: Auto culpa, Aceptación, Rumiación, Reenfocarse en lo positivo, Reenfocarse en los planes, Reevaluación positiva, Poner en perspectiva, Catastrofizar y Culpar a otros; el cual explica el 57.6% de la varianza y con coeficientes de alfa de Cronbach entre .65 y .80 en los factores que la componen.

Es importante mencionar que tanto Domínguez y Medrano (2016) como Orgilés *et al.* (2018) encontraron que los factores del CERQ-k que se referían a estrategias de regulación emocional menos adaptativas: Auto culpase, Rumiación, Catastrofización y Culpar a otros se correlacionaban de manera positiva y alta con instrumentos que evaluaban alta intensidad de ansiedad y depresión en los participantes.

Orgilés *et al.* (2018) señalan que el CERQ-k ha sido adaptado para ser utilizado en diferentes países: Francia, China, Rumania, Irán, Turquía, España, Argentina y Perú; mostrando en cada una de las adaptaciones ser un instrumento válido y confiables al momento de evaluar la regulación emocional cognitiva en niños; así mismo ha sido utilizado en diversas investigaciones en niños con diferentes sintomatologías (Legertee, Garnefski, Jellesma, Verhulst y Utens, 2010), desordenes de ansiedad (Andreotti, Antoine, Hanafi, Michaud y Gottrand, 2017) malformaciones congénitas del esófago (Zobair, Moslem, Fatemeh y Jafar, 2017) síndrome de estrés postraumático (Melero, Orgilés, Espada y Morales, 2020), depresión (Moreira, Vagos, Pereira, Fonseca, Canavarró y Rijo, 2020) con niños expuestos a incendios forestales, entre otros.

Dado el historial de validaciones del CERQ-k en diferentes países, cabe suponer que dicho instrumento sería potencialmente útil en México. Es por que el objetivo del presente trabajo fue la validación de la escala *Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-k* (Garnefski *et al.*, 2007) en niños mexicanos.

Método

Diseño

El estudio fue de tipo transversal, cuantitativo, con alcance descriptivo y correlacional con una muestra intencional.

Participantes

Mediante un muestreo intencional, se obtuvieron las respuestas de 600 participantes de los estados de Guanajuato (25.8%), Estado de México (18.5%) y Sinaloa (55.7%). Los participantes cursaban 3º, 4º, 5º o 6º año de educación primaria, teniendo al momento de su participación entre 9 y 11 años, ($M = 10.0$, $DE = 0.81$). El 49% de la muestra eran niños y el 51% eran niñas.

Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos:

1) *Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-kids* (CERQ-k) de Garnefski *et al.* (2007) que consta de 36 reactivos con escala tipo Likert de cinco puntos (1 = casi nunca, hasta 5 = casi siempre), compuesta por nueve factores: Autoculpa ($\alpha = .65$) Aceptación ($\alpha = .56$); Rumiación ($\alpha = .71$), Reenfocarse en lo positivo ($\alpha = .75$), Reenfocarse en los planes ($\alpha = .70$), Reevaluación Positiva ($\alpha = .65$), Poner en perspectiva ($\alpha = .67$), Catastrofizar ($\alpha = .69$) y Culpar a otros ($\alpha = .80$).

2) Escala para *Ansiedad para Niños de Spence* (SCAS) validada para niños mexicanos por Hernández-Guzmán, Bermúdez-Ornelas, Spence, González, Martínez-Guerrero, Aguilar y Gallegos (2003), constituida por 32 reactivos con una escala tipo Likert de cuatro puntos (nunca = 0, A veces = 1, muchas veces = 2 y siempre = 3) con un alfa de Cronbach de .88 y 6 factores: Ataque de Pánico/Agorafobia ($\alpha = .81$), Ansiedad de Separación ($\alpha = .74$), Fobia Social ($\alpha = .17$), Miedo al Daño Físico ($\alpha = .75$) Trastorno Obsesivo-Compulsivo ($\alpha = .77$) y Ansiedad Generalizada ($\alpha = .72$). Este instrumento se eligió como una alternativa para evaluar la utilidad clínica del CERQ-k, en términos de analizar en qué grado la regulación emocional cognitiva se correlaciona con síntomas de una escala validada de ansiedad.

Procedimiento

Se solicitó permiso a los directivos para realizar una reunión con los padres de familia para explicarles el objetivo de la investigación, así como solicitarles su consentimiento informado para aplicar las escalas a sus hijos haciendo hincapié en que la información sería anónima y confidencial y únicamente se utilizaría para fines de investigación. Se acordó con las autoridades las fechas de aplicación. En las fechas establecidas se acudió a los salones de clase para aplicar las escalas a los estudiantes. El equipo de aplicación estuvo conformado por cuatro integrantes, dos de ellos

repartían los instrumentos mientras uno les explicaba a los participantes como se respondían las escalas. En la primera hoja se les presentaba un asentimiento informado que aquellos que decidían participar firmaban, aquellos que optaban por no responder, o bien sus padres o tutores no habían firmado el consentimiento informado salían del aula y se reincorporaban cuando la aplicación terminaba. Cabe mencionar que el cuarto miembro del equipo salía con los niños y niñas que no participaban en la aplicación, cuando era necesario. Al momento de la entrega los miembros del equipo de aplicación revisaban que los datos sociodemográficos, escolares y la totalidad de los reactivos estuvieran contestados.

Es importante señalar que una vez que se tuvieron los resultados se les entregó a las autoridades un reporte de estos por grado escolar, así como un directorio de los servicios de atención psicológica dependientes de diferentes universidades, se ofreció apoyo para solicitar intervenciones con los centros educativos que lo solicitaran.

Análisis de la información

Para llevar a cabo los análisis se dividió la muestra inicial en dos grupos de 300 participantes cada uno, cabe mencionar que cada grupo estuvo compuesto por 150 niños y 150 niñas, y estos a su vez divididos en grupos de 50 por edad. Se procedió a realizar validación psicométrica (Reyes-Lagunes & García-Barragán, 2008) para el análisis factorial se utilizó el método de máxima verosimilitud. Posteriormente se realizó un análisis de correlaciones con los resultados de la Escala para Ansiedad para Niños de Spence (SCAS) validada para niños mexicanos por Hernández-Guzmán *et al.* (2003).

Resultados

Para analizar y verificar las dimensiones subyacentes al instrumento, los reactivos fueron sometidos primero a un análisis factorial exploratorio y posteriormente a uno confirmatorio. Para ello, la base total fue dividida en dos bases, seleccionando aleatoriamente los casos. La primera base, con 300 casos, fue utilizada para el análisis factorial exploratorio; la segunda base, formada por los 300 restantes, fue utilizada para el análisis factorial confirmatorio.

En el análisis factorial exploratorio se utilizó un método de extracción de máxima verosimilitud, considerando como criterio de extracción un valor propio superior a 1, utilizando además el método de rotación varimax. La consistencia interna de cada factor fue calculada con la fórmula alfa de Cronbach.

El análisis identifica una solución de cinco factores que convergió en seis iteraciones, que explica en total el 49.97% de la varianza conservando 19 de los 35 reactivos originales, y con un indicador de bondad de ajuste $\chi^2 = 113.57$, $gl = 86$, $p = .02$. Los 16 reactivos restantes fueron descartados por presentar cargas factoriales menores a .4 en todos los factores o por presentar cargas superiores a .4 en más de un factor. Como se observa en la **Tabla 1**, el primer factor corresponde a la dimensión autculpa, el segundo a rumiación, el tercero a culpar a otros, el cuarto a revaloración positiva y el quinto a focalización positiva.

Tabla 1. Estructura factorial del Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-k (CERQ-k) en niños mexicanos.

Table 1. Factorial structure of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-k (CERQ-k) in Mexican children.

	Autculpa Self-blame	Rumiación Rumination	Culpar a otros Other-blame	Reenfocarse en los planes Refocus on planning	Reevaluación positiva Positive reappraisal
1. Pienso que es mi culpa	.818	.172	.120	-.024	.056
3. Pienso que es solo mi culpa	.805	.254	.104	.091	.009
2. Pienso que he sido estúpido(tonto)	.602	.168	.241	-.029	.083
4. Pienso que todo lo he causado yo	.522	.331	.166	-.037	.006
9. Una y otra vez, pienso en cómo me siento	.021	.681	.061	.104	.120
12. Frecuentemente pienso en cómo me siento sobre lo que pasó	.327	.650	.069	.097	.143
11. Todo el tiempo, quiero entender por qué me siento así	.257	.619	.042	.090	.041
10. Varias veces me fijo en lo que pienso y siento acerca de eso	.143	.520	.054	.048	.119
7. Pienso que no puedo cambiarlo	.267	.417	.172	.118	.057
33. Pienso que los otros son culpables	.188	.112	.830	.040	.055
35. Pienso que todo esto es causado por otros	.094	.083	.726	.038	.068
34. Pienso que los demás han sido estúpidos	.186	.077	.639	.083	-.032
18. Pienso como podría enfrentar el problema	.044	.104	.121	.738	.182
19. Pienso como podría cambiarlo	.070	.086	.059	.653	.213
20. Pienso en qué es lo mejor que puedo hacer	-.083	.102	-.013	.599	.156
15. Pienso en algo agradable y no sobre lo que pasó	.056	.065	.065	.272	.693
14. Pienso en cosas más agradables que no tienen nada que ver con eso.	.076	.105	-.013	.048	.621
13. Pienso en cosas más agradables	-.006	.099	.027	.144	.551
16. Pienso en las cosas agradables que me han pasado	.018	.136	.039	.375	.512

	Autoculpa Self-blame	Rumiación Rumination	Culpar a otros Other-blame	Reenfocarse en los planes Refocus on planning	Reevaluación positiva Positive reappraisal
Promedio	2	2.54	1.92	2.94	3.06
Desviación estándar	0.88	0.94	1.07	1.08	1.04
Alfa de Cronbach	0.82	0.76	0.79	0.73	0.72
Varianza explicada	12.20%	10.74%	9.48%	8.60%	8.45%

Una vez identificadas las dimensiones del instrumento, se analizaron las relaciones entre estas utilizando correlaciones rho de Spearman. Como se observa en la **Tabla 2**, las dimensiones se relacionan en general positiva y significativamente, con excepción de las dimensiones revaloración positiva y autoculpa, y focalización positiva y culpar a otros, que muestran relaciones nulas entre sí. Aunque conceptualmente estas estrategias son opuestas entre sí, las relaciones nulas indican que la presencia de una de estas estrategias no implica la ausencia de la otra. Es decir, el que las personas perciban utilizar con frecuencia alguna de ellas, no implica que no se utilicen las otras con la misma frecuencia. Posteriormente, se realizó un análisis de correlaciones entre los factores obtenidos, los resultados se muestran en la **Tabla 2**.

Tabla 2. Correlaciones entre las dimensiones del CERQ-k en población mexicana.

Table 2. Correlations between the CERQ-k dimensions in the Mexican population.

	Rumiación Rumination	Culpar a otros Other-blame	Reenfocarse en los planes Refocus on planning	Reevaluación positiva Positive reappraisal
Autoculpa Self-blame	.472**	.288**	.089	.125*
Rumiación Rumination	--	.257**	.255**	.262**
Culpar a otros Other-blame		--	.122*	.042
Reenfocarse en los planes Refocus on planning			--	.405**

* $p < .05$.

** $p < .01$.

Con base en los criterios propuestos por Gignac y Szodorai (2016, p. 74) para evaluar correlaciones, se encontraron correlaciones altas entre Autoculpa y Rumiación ($r = .472^{**}$) y Reevaluación positiva y Reenfocarse en los planes ($r = .405^{**}$), correlaciones medias entre Autoculpa y Culpar

a otros ($r = .288^{**}$), Rumiación y Reevaluación positiva ($r = .262^{**}$), Rumiación y Culpar a otros ($r = .257^{**}$), Rumiación y Reenfocarse en los planes ($r = .255^{**}$).

Para obtener evidencias adicionales de la validez de constructo del instrumento, se realizó un análisis factorial confirmatorio siguiendo el modelo de máxima verosimilitud con el programa AMOS 22 (Arbuckle, 2013).

Siguiendo los lineamientos propuestos por Little, Cunningham, Shahar y Widaman (2002), los reactivos individuales fueron promediados en parcelas. Al interior de cada factor, cada parcela se compuso de dos o tres reactivos que eran seleccionados al azar para su emparejamiento. En los factores culpar a otros y revaloración positiva se conservaron dos reactivos independientes, no incluidos en parcelas, dado que estas dimensiones se componen solo de tres reactivos. La **Fig. 1** muestra las cargas factoriales y covarianzas del modelo analizado.

Los resultados muestran buenos indicadores de bondad de ajuste para el modelo, sin discrepancias significativas entre las relaciones planteadas en el modelo y las observadas en los datos analizados de acuerdo con el indicador $\chi^2 = 36.05$, $gl = 25$, $p = .07$. El indicador RMSEA, que estima la estabilidad de la bondad de ajuste esperada del modelo al trabajar con la población de la misma muestra, refleja un buen índice (RMSEA = .038, IC 90% [$<.001$, .065]), lo cual revela que el buen ajuste del modelo en la muestra puede generalizarse a la población en su conjunto con características similares. Con un valor de RMR = .038, se puede concluir que resta poca varianza compartida entre los reactivos una vez que se extrae la varianza explicada por las variables latentes, indicando un ajuste adecuado del modelo. El indicador GFI = .977, con valores entre 0 y 1, señala para este caso niveles elevados de varianza total explicada por medio del modelo teórico; mientras que el índice CFI = .98, con valores teóricos también entre 0 a 1, indica diferencias significativas ente el modelo propuesto y un modelo hipotético de relaciones nulas entre los elementos analizados.

Los índices χ^2 con valor $p > .05$, GFI $> .95$, CFI $> .90$, RMSEA $< .08$ y el índice RMR $< .05$ denotan un adecuado ajuste entre el modelo teórico y los datos analizados en este modelo (Levy & Varela, 2003). Todas las cargas factoriales mostradas en la **Fig. 1** son estadísticamente significativas, con valores de C.R., entre 4.87 y 10.22, y niveles de significancia estadística $p < .001$ para todos los casos, indicando que todos los reactivos son relevantes en la configuración de la varianza común de sus respectivas variables latentes. Las covarianzas entre las variables latentes también son estadísticamente significativas, con índices de C.R. entre 2.93 y 5.82 y valores de

significancia $p < .003$, con excepción de las covarianzas entre Culpar a otros y Reevaluación positiva, Culpar a otros y Reevaluación positiva, y Autoculpa y Reenfocarse en los planes, con índices C.R. entre -1.19 y -1.19 y valores de $p < .23$.

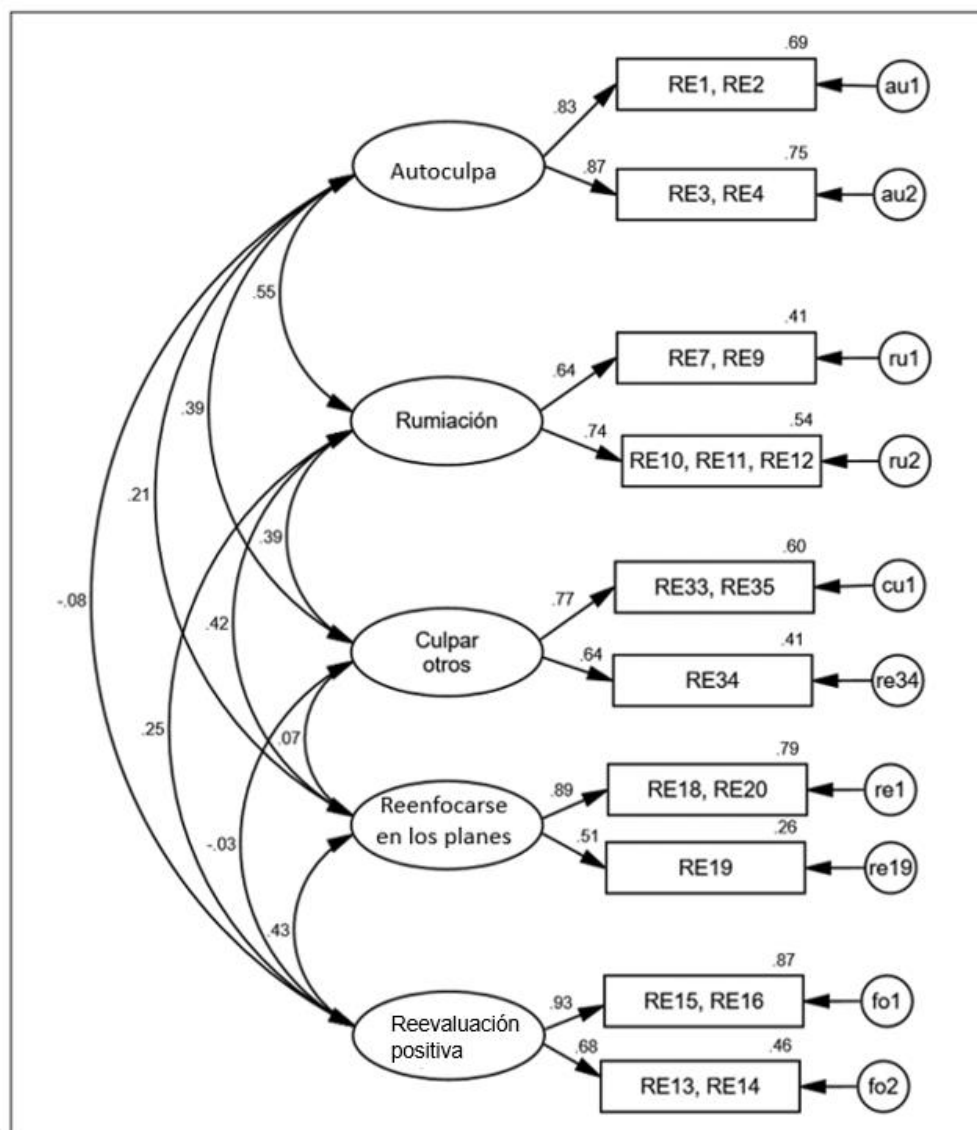


Fig. 1. Análisis factorial confirmatorio para el CERQ-k.

Se confirma como viable, dados los indicadores de bondad de ajuste, la estructura de cinco dimensiones que componen el instrumento. Todas las cargas de las parcelas hacia las variables latentes son significativas. Las covarianzas son también estadísticamente significativas, con excepción de Culpar a otros y Reevaluación positiva, Culpar a otros y Reenfocarse en los planes, y Autoculpa y Reevaluación positiva. Se muestran valores estandarizados.

Fig. 1. Confirmatory factor analysis for the CERQ-k.

Given the goodness of fit indicators, the five-dimensional structure that make up the instrument is confirmed as viable. All the loads of the plots towards the latent variables are significant. Covariances are also statistically significant, with the exception of Other-blame and Refocus on planning, Other-blame and Refocus on planning, and Self-Blame and Positive reappraisal. Standardized values are displayed.

Para poner a prueba la equivalencia de esta estructura del instrumento en niños y niñas se realizó un análisis de comparación multigrupos mediante el mismo software AMOS 22. Al comparar los índices de ajuste del modelo sin restricciones ($\chi^2 = 74.40$, $gl = 50$, $p = .014$) y el modelo con restricciones de igualdad en las cargas de medición ($\chi^2 = 77.44$, $gl = 55$, $p = .025$) se observa que el incremento en los valores de χ^2 no es significativo ($\Delta\chi^2 = 3.038$, $gl = 5$, $p = .69$). Del mismo modo, la comparación del CFI entre el modelo sin restricciones de igualdad (CFI = .968) y el modelo con restricciones de igualdad en las cargas de medición (CFI = .971) presenta un incremento marginal de .003. Los lineamientos de Cheung y Rensvold (2002) proponen que un decremento máximo de .001 permite garantizar la equivalencia entre ambos modelos. La comparación en los índices CFI y χ^2 al pasar del modelo sin restricciones al modelo con restricciones en las cargas de medición permiten concluir que el instrumento es equivalente tanto en su estructura general como en las cargas de las variables observadas sobre las latentes. Al comparar el modelo de medición con el modelo que impone restricciones de igualdad en las covarianzas estructurales ($\chi^2 = 87.59$, $gl = 70$, $p = .076$) se obtienen valores de χ^2 que no muestran diferencias estadísticamente significativas entre ambos modelos ($\Delta\chi^2 = 13.18$, $gl = 20$, $p = .86$). Al comparar los valores de CFI entre el modelo con restricciones de igualdad en las cargas de medición y el modelo con restricciones de igualdad en las covarianzas estructurales (CFI = .977) se observa un incremento de .006, cumpliendo nuevamente los lineamientos sugeridos por Cheung y Rensvold (2002) para aceptar la equivalencia del modelo entre ambos niveles, en este caso, garantizando que las covarianzas entre las variables latentes son equivalentes entre las muestras de niños y niñas. La comparación entre este último nivel y el nivel con restricciones de igualdad en los residuales ($\chi^2 = 98.64$, $gl = 80$, $p = .077$) genera nuevamente incrementos de χ^2 no significativos ($\Delta\chi^2 = 24.23$, $gl = 30$, $p = .76$). El indicador CFI = .976 para este nivel muestra un decremento de .001, dentro de los lineamientos de Cheung y Rensvold (2002) para garantizar la equivalencia entre ambos modelos. Los resultados del RMSEA indican un adecuado ajuste incluso para el modelo con restricciones de igualdad en los residuales (RMSEA = .028, IC 90% [$<.001$, .045]). Este resultado, en conjunto con los observados en las comparaciones de los indicadores χ^2 y CFI permiten concluir que la estructura del instrumento es equivalente para los niños y niñas de la muestra en el número de dimensiones, en los reactivos que componen cada dimensión, en las covarianzas entre las dimensiones y en los residuales de las variables observadas.

Para explorar posibles diferencias en la consistencia interna de cada factor entre las muestras de niños y niñas se compararon los valores alfa de Cronbach mediante el sistema COCRON (Diedenhofen & Musch, 2016) utilizando la prueba de Feldt y considerando un nivel de confianza del 95%. Como se observa en la **Tabla 3**, todas las comparaciones muestran valores de Chi² no significativos, indicando que la consistencia interna entre ambas muestras es equivalente para todos los factores. Sin embargo, debe notarse que para el factor revaloración positiva el valor alfa, se ubica en .58. Si bien este valor no difiere significativamente del observado en las niñas, sí se ubica ya por debajo de un mínimo aceptable para el indicador alfa de Cronbach. Una revisión de la correlación ítem-total para la muestra de los niños muestra valores entre .37 y .43, mientras que los valores en este mismo indicador para las niñas se ubican entre .51 y .53. Aunque bajas, las relaciones son todas positivas y retirar cualquier reactivo disminuye el alfa de Cronbach, por lo que se sugiere para futuros ejercicios revisar la redacción de los reactivos actuales a fin de identificar posibles ambigüedades que podrían generar patrones de respuesta poco consistentes.

Tabla 3. Comparación de Alfa de Cronbach en las muestras de niños y niñas para cada factor mediante la prueba de Feldt.

Table 3. Comparison of Cronbach's Alpha in the samples of boys and girls for each factor using the Feldt test.

	Niños Boys	Niñas Girls	Chi ²	gl	p
Autoculpa Self-blame	.812	.836	0.410	1	.51
Rumiación Rumination	.731	.662	1.150	1	.28
Culpar a otros Other-blame	.704	.700	0.003	1	.95
Reenfocarse en los planes Refocus on planning	.589	.706	2.060	1	.95
Reevaluación positiva Positive reappraisal	.789	.802	0.090	1	.76

Finalmente se realizaron correlaciones de Pearson entre los factores obtenidos en el *Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-k* (CERQ-k) y los de Ansiedad para Niños de Spence (SCAS) validada para población mexicana, los resultados se muestran en la **Tabla 4**.

Tabla 4. Correlación entre los factores el Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-k (CERQ-k) y Ansiedad para Niños de Spence (SCAS) validada para población mexicana.

Table 4. Correlation between the factors Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-k (CERQ-k) and Spence's Anxiety for Children (SCAS) validated for the Mexican population.

Factor	Ataque de Pánico/ Agorafobia	Ansiedad por separación	Fobia Social	Miedo al daño físico	Trastorno Obsesivo Compulsivo	Ansiedad Generalizada
Factor	Panic attack/ Agoraphobia	Separation anxiety	Social phobia	Fear of physical harm	Obsessive Compulsive Disorder	Generalized anxiety
Autoculpa Self-blame	.491**	.301**	.374**	.247**	.436**	.435**
Rumiación Rumination	.434**	.353**	.383**	.273**	.463**	.437**
Culpar a otros Other-blame	.353**	.182**	.239**	.243**	.305**	.289**
Reenfocarse en los planes Refocus on planning	.121**	.116**	.085**	.009	.149**	.129**
Reevaluación positiva Positive reappraisal	.085**	.153**	.111**	.093**	.148**	.127**

Los puntajes obtenidos entre los factores de Regulación Emocional en los factores menos adaptativos (Gross & Thompson, 2007; Veloso *et al.*, 2018): Autoculpa, Rumiación y Culpar a otros estuvieron en su mayoría entre altos y medios (Gignac y Szodorai, 2016, p. 74), siendo los más altos Autoculpa y Ataque de Pánico/Agorafobia ($r = .491^{**}$), Rumiación y Trastorno Obsesivo Compulsivo ($r = .463^{**}$) y Rumiación y Ansiedad Generalizada ($r = .437^{**}$). En el caso de los factores más adaptativos, todos los resultados estuvieron por debajo del puntaje mínimo para considerar a la correlación como baja.

Discusión

Al considerar a la regulación emocional como un proceso que administra las emociones y tienen como objetivo que las personas puedan expresarse de manera adecuada ante las demandas ambientales, promocionar la salud mental de los individuos ya sea modificando su intensidad o su valencia (Gross & Thompson, 2007; Domínguez & Medrano 2016; Veloso, 2018) es importante conocer de qué tipo de estrategias, adaptativas o no adaptativas, están utilizando los niños.

Ya que las respuestas emocionales son flexibles, es decir que no siguen un patrón fijo, y pueden ir desde la supresión emocional hasta la reevaluación cognitiva (Bastistoni *et al.*, 2013; Gross & Thompson, 2007; Veloso *et al.*, 2018), es necesario conocer qué tipo de acciones llevan a cabo los niños para afrontar una situación.

La infancia es una etapa en la cual los niños aprenden como expresar las emociones en su contexto cultural, y son las experiencias familiares, los estilos parentales y el propio temperamento del niño las guías para aprender qué emociones y conductas deben mostrar en cada situación (Sarmiento-Henrique, 2017).

Así mismo es una etapa de desarrollo y aprendizaje, en la cual es posible incrementar y en un dado caso modificar, si es necesario, las estrategias que están llevando a cabo para regular las emociones ante las que se viven, reduciendo las negativas y resignificando aquellas que causan malestar y de esta manera ayudar a prevenir posibles problemas de ansiedad y depresión cuando llegan a la etapa de adultez (Orgilés *et al.*, 2018).

Andrés *et al.* (2016) mencionan que la reevaluación cognitiva es una estrategia de regulación que puede ser un factor de protección ante la ansiedad y la depresión, ya que en la medida en que los niños sean capaces de resignificar un evento negativo que los ponen ansiosos o deprimen podrán responder de una manera adecuada a estas situaciones y estarán en el camino de tener una mejor salud mental.

En el caso de los resultados obtenidos en esta investigación se encontraron cinco factores de regulación emocional en los niños mexicanos, tres de ellas no adaptativas: Autoculpa, Rumiación y Culpar a Otros, y dos adaptativas: Renfocarse en los planes y Reevaluación positiva. Cabe mencionar que de los 36 reactivos originales del CERQ-k (Garnefski *et al.*, 2007) se conservaron 16.

Los resultados de las correlaciones mostraron que tanto las no adaptativas como las adaptativas se correlacionan entre sí, un aspecto a resaltar es el hecho de que la Rumiación (la cual consiste en pensar excesivamente sobre las emociones o problemas asociados al evento negativo, a pesar de que éste ya ha pasado) se correlacionó con las adaptativas, esto podría ser un indicio que para llevar a cabo el proceso de cambiar la valencia de las acciones (de negativa a positiva) los niños piensan en la situación que los llevó a experimentar emociones negativas y posteriormente, después de asimilarlo, revalúan dicha situación e inclusive son capaces de poderse enfocar en lo positivo, y con ello adaptarse y poder llevar a cabo una resignificación de las situaciones.

En el caso de la Autoculpa y Culpar a Otros con las estrategias adaptativas, los puntajes obtenidos fueron muy bajos, por lo es posible decir que este tipo de acciones no contribuyen para que los niños sean capaces de realizar una reevaluación cognitiva, la cual apoya a los individuos a cambiar el impacto emocional a través de la selección de *claves situacionales* para luego modificar la situación activadora mediante un proceso para el cambio del foco atencional de la situación, a través del uso de la flexibilidad (Mariano *et al.*, 2014; Moreta-Herrera *et al.*, 2017).

Las correlaciones más altas para las no adaptativas fueron entre Autoculpa y Rumiación, lo cual es un indicio de que si bien la Rumiación puede llegar a apoyar la reevaluación cognitiva y cambiar la valencia de las emociones, su relación es más fuerte con la Autoculpa, y esta combinación no puede llegar a tener buenos resultados, ya que los niños continúan pensando una y otra vez en la situación que provocó emociones desagradables y no son capaces de llegar a la resignificación, en esos casos se puede llegar a desarrollar trastornos relacionados con la ansiedad.

Ejemplo de los anterior son los resultados encontrados entre la Autoculpa y los factores de Trastorno Obsesivo-Compulsivo, Ataque de Pánico/Agorafobia y la Ansiedad Generalizada, lo cual hace constar que es necesario apoyar a los niños que reportan altos puntajes en Autoculpa, ya que son propensos a desarrollar algunos trastornos de ansiedad.

Un caso similar es el de la Rumiación, ya que, si bien en algunas ocasiones puede ser un mediano apoyo para Reenfocarse en los planes y la Reevaluación positiva, también se relaciona de manera importante con el Trastorno Obsesivo-Compulsivo, el Ataque de Pánico/Agorafobia, Ansiedad Generalizada y Ansiedad de Separación; lo cual señala que es más posible que se tienda a lo menos adaptativo para los niños.

Mientras que otras estrategias pueden disminuir el estado displacentero e incluso pueden llegar a modificar la valencia de la emoción, entre estas se encuentran el Reenfocarse en los planes, la cual consiste en mantener pensamientos agradables y alegres luego de un evento displacentero. La Aceptación, se refiere a un proceso cognitivo diferente de la resignación consistente en no intentar cambiar o controlar las emociones o eventos displacenteros, sino en vivenciarlos sin juzgarlos y finalmente, la Reevaluación positiva se refiere a un proceso cognitivo elaborado que implica desviar los pensamientos de las consecuencias negativas del evento y pensar estrategias centradas en la resolución del problema (Medrano *et al.*, 2013).

Braet *et al.* (2014) señaló que los niños, incluso los pequeños, son totalmente capaces de regular sus emociones, menciona que en investigaciones realizadas por Fuchs y Thelen en 1988; Zeman y Shipman en 1996 encontraron que cuando llegan a la edad preescolar, a menudo han construido un gran repertorio de estrategias de comportamiento para manejar sus propios estados de ánimo. También señala una investigación de Zeman *et al.* en 2006, quienes encontraron que aquellos niños con que realizaban acciones adaptativas para regular sus emociones en la infancia llegaron a la adolescencia con dicha capacidad aumentada, y no fue así con sus compañeros que llevaban a cabo acciones emocionales no adaptativas, estos últimos reportaban problemas para regular sus emociones en la adolescencia.

Al considerar lo señalado por Orgilés *et al.* (2018) acerca de que las estrategias cognitivas como la rumiación, auto culparse, la catastrofización y culpar a otro se relacionaron significativa y positivamente con los síntomas depresivos y de ansiedad; y lo encontrado en los resultados de esta investigación.

En cuanto a estilos de apego y emociones más frecuentes, en el apego seguro se presentan mayor cantidad de emociones como confianza, alegría, placer, calma y tranquilidad; en el estilo evitativo predominan emociones de ansiedad, miedo, rabia, hostilidad y desconfianza y, en el estilo ambivalente, resaltan emociones como preocupación, rabia, miedo, estrés y ansiedad (Garrido-Rojas, 2006)

Como lo mencionan Enebrink *et al.* (2013) el aumento de nuestra comprensión de cómo estas variables podrían interactuar y su importancia para el resultado podría ser una manera de avanzar para tratamientos más individualizados y a medida; lo cual apoyaría de manera eficaz la salud mental de los niños y niñas.

Agradecimientos

Se agradece a las autoridades de todas las instituciones de educación primaria que permitieron el ingreso del equipo de investigación a sus instalaciones para aplicar la batería de instrumentos, así como a los padres de familia que permitieron que sus hijas e hijos participaran en este proyecto de investigación, sobre todo, a los niños y niñas que respondieron los instrumentos. Por último, a todos los miembros del equipo de investigación que aplicaron los instrumentos, hicieron la captura de las respuestas y llevaron a cabo los análisis de la información obtenida.

Referencias

- Andreotti, E., Antoine, P., Hanafi, M., Michaud, L., & Gottrand, F. (2017). Pilot mindfulness intervention for children born with oesophageal atresia and their parents. *Journal of Child and Family Studies*, 26(1), 1432-1444. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-017-0657-0>
- Andrés, M. L., Casteñeiras, C. E., y Richaud, M. C. (2014). Relaciones entre personalidad y el bienestar emocional en niños. El rol de la regulación emocional. *Panamerican Journal of Neuropsychology*, 8(2), 218-241. DOI: <http://dx.doi.org/10.7714/cnps/8.2.205>
- Andrés, M. L., Casteñeiras, C., Stelzer, F., Canet, L., e Introzzi, I. (2016). Funciones ejecutivas y regulación de la emoción: evidencia de su relación en niños. *Psicología del caribe*, 33(2), 169-189. DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.33.2.7278>
- Andrés, M. L., Stelzer, F., Vernucci, S., Canat, L., Galli, J. I., y Navarro, J. I. (2017). Regulación emocional y habilidades académica: relación en niños de 9 a 11 años de edad. *Suma Psicológica*, 24(1), 79-86. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sumps.2017.07.001>
- Arbuckle, J. L. (2013). *Amos* (Versión 22.0) [Programa de cómputo]. Chicago: SPSS.
- Batistoni, S. S. T., Ordonez, T. N., Silva, T. B. L., Nascimento, P. P. P., & Cachioni, M. (2013). Emotional Regulation Questionnaire (ERQ): Indicadores Psicométricos e Relações com Medidas Afetivas em Amostra Idosa. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 26(1), 10-18. DOI: <http://dx.doi.10.1590/S0102-79722013000100002>
- Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81(1), 326–339. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x>
- Braet, C., Theuwis, L., Van Durme, K., Vandewalle, J., Vandevivere, E., Wante, L., Moens, E., Verbeken, S., & Goossens, L. (2014). Emotion regulation in children with emotional problems. *Cognitive Therapy Research*, 38(1), 493-504. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10608-014-9616-x>
- Caycedo, C., Gutiérrez, C., Ascencio, V., y Delgado, A. P. (2005). Regulación emocional y entrenamiento en solución de problemas sociales como herramienta de prevención para niños de 5 a 6 años. *Suma Psicológica*, 12(2), 157-173. <http://web.b.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/ehost/detail/detail?vid=5&sid=fc30f8c0-37d9-4e1d-91e4-5b401b34dc08%40pdc-v-sessmgr01&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=26057761&db=zbh>

- Cheung, G. W. & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural equation modeling*, 9(2), 233-255. DOI: https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Czja, J., Rief, W., & Hilbert, A., (2009). Emotion regulation and binge eating in children. *International Journal of Eating Disorders*, 42(1), 356-362. <http://web.b.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/ehost/detail/detail?vid=30&sid=fc30f8c0-37d9-4e1d-91e4-5b401b34dc08%40pdc-v-sessmgr01&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=2010-05-Ag2043&db=ffh>
- Diedenhofen, B. & Musch, J. (2016). COCRON: A web interface and R package for the statistical comparison of Cronbach's alpha coefficients. *International Journal of Internet Science*, 11, 51–60.
- Domínguez, S. A., y Medrano, L. A. (2016). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Regulación Cognitiva de las Emociones (CERQ) en estudiantes universitarios de Lima, *Psychologia. Avances de la Disciplina* 10(1), 53-67. <http://web.b.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/ehost/detail/detail?vid=25&sid=ca37af8c-91a9-4839-b0c4-b2f6051465f6%40pdc-v-sessmgr06&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=116852595&db=a9h>
- Eisenberg, N., Valiente, C., Morris, A. S., Fabes, R. A., Cumberland, A., Reiser, M., & Losoya, S. (2003). Longitudinal relations among parental emotional expressivity, children's regulation, and quality of socioemotional functioning. *Developmental Psychology*, 39(1), 3–19. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.3>
- Enebrink, P., Björnsdotter, A., & Ghaderi, A. (2013). The Emotion Regulation Questionnaire: psychometric properties and norms for Swedish parents of children aged 10-13 years. *Europe's Journal of Psychology*, 9(2), 289-303. DOI: <http://dx.doi.org/10.5964/ejop.v9i2.535>
- Feldman, L., Gross, J., Conner, T., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you are feeling and knowing what to do about it: mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 15(1), 713-724. <http://web.b.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=f7ead2d0-0ea2-4b03-95c9-55e799fb3cf3%40pdc-v-sessmgr03>

- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Terwogt, M. M., & Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141-149. DOI: <https://doi.org/10.1027/1015-5759.23.3.141>
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 493-507. <http://web.b.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/ehost/detail/detail?vid=24&sid=fc30f8c0-37d9-4e1d-91e4-5b401b34dc08%40pdc-v-sessmgr01&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=40643622&db=a9h>
- Gignac, G. E., & Szodorai, E. T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences*, 102(1), 74-78. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.069>
- Gondim, S. M. G. et al. (2015). Evidências de Validação de uma Medida de Características Pessoais de Regulação das Emoções. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(1), 659-667. <https://www.scielo.br/pdf/prc/v28n4/0102-7972-prc-28-04-00659.pdf>
- Grant, M., Salsman, N. L., & Berking, M. (2018). The assessment of successful emotion regulation skills use: development and validation of an English version of the emotion regulation skills questionnaire. *PLOS One*, 13(10), 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205095>
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P. y Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation and children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 3-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002>
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-20). New York - London: 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(1), 348-362. DOI: <http://doi10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. J., & Thompson, R. (2007). Emotion regulation, conceptual foundations. In: J. J. Gross (Ed.). *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Hernández-Guzmán, L., Bermúdez-Ornelas, G., Spence, S. H., González, M. J., Martínez-Guerrero, J. I., Aguilar, J., y Gallegos, J. (2003). Versión en español de la Escalas de

- Ansiedad para niños de Spence (SCAS). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 13-24. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80515880002.pdf>
- Koole, S. (2009). The psychology of the emotion regulation: an integrative review. *Cognition and emotion*, 23(1), 4-41. DOI: <https://doi.org/10.1080/02699930802619031>
- Kring, A. M., & Sloan, D. M. (2010). *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment*. New York: The Guilford Press.
- Legerstee, J. S., Garnefski, N., Jellesma, F. C., Verhulst, F. C., Utens, E. M. W. J. (2010). Cognitive coping and childhood anxiety disorders. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(1), 143-150. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00787-009-0051-6>
- Levy, J. & Varela, M. (2003). *Análisis multivariable para las Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Linhares, M. B. M., & Martins, C. B. S. (2015). O proceso de autorregulação no desenvolvimento de crianças. *Estudos de Psicologia*, 32, 281-293. <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v32n2/0103-166X-estpsi-32-02-00281.pdf>
- Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G., & Widaman, K. F. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. *Structural equation modeling*, 9(2), 151-173. DOI: https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_1
- Lopes, N., Salovey, P., Côté, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation ability and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113-118. DOI: <https://doi.10.1037/1528-3542.5.1.113>
- Mariano, J., Silva, J. D., Luna, F. G., y Acosta, A. (2014). Evaluación conductual de la regulación emocional: la habilidad en reevaluación y supresión y su relación con el control ejecutivo-semántico y la inteligencia emocional. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 6(3), 55-65. DOI: <https://doi10.5579/ml.2014.0212>
- Marina, J. A. (2007). *Anatomía del miedo. Un tratado sobre la valentía*. Barcelona: Anagrama
- Medrano, L., Moretti, L., Ortiz, A., y Pereno, G. (2013). Validación del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva en Universitarios de Córdoba, Argentina. *Psykhé*, 22(1), 83-96. DOI: <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.2013.22.09>
- Melero, S., Orgilés, M., Espada, J. P., Morales, A. (2020). How does depression facilitate psychological difficulties in children? The mediating role of cognitive emotion regulation strategies. *The Journal of Analytical Psychology*, 14(1), 1-9. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/cpp.2516>

- Moreira, H., Vagos, P., Pereira, J., Fonseca, A., Canavarro, M. C., Rijo, D. (2020). Psychometric properties of the Portuguese version of the Cognitive Regulation Questionnaire-kids version (CERQ-k) among a sample of children and adolescents exposed to wildfires. *Curr Psychologies*, 20(1), 1-12. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00778-1>
- Moreta-Herrera, R., Durán-Rodríguez, T., y Gaibor-González, I. (2017). Estructura factorial del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) en un muestra de estudiantes del Ecuador. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 10(2), 1-15. DOI: <http://dx.doi.org/10.5872/psiencia/10.2.24>
- Ochsner, K., Bunge, S., Gross, J., & Gabrieli, J. (2002). Rethinking feelings: an fMRI study of the cognitive regulation of emotion. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 4, 1215-1229. DOI: <http://dx.doi.10.1162/089892902760807212>
- Omran, M. (2011). Relationship between cognitive emotion regulation strategies with depression and anxiety. *Open Journal of Psychiatry*, 1(3), 106-109. DOI: <http://dx.doi.10.4236/ojpsych.2011.13015>
- Orgilés, M., Morales, A., Fernández-Martínez, I., Ortigosa-Quiles, M., & Espada, J. P. (2018). Spanish adaptation and psychometric properties of the child version of the cognitive emotion regulation questionnaire. *PLOS ONE*, 13(8), 1-12. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0201656>
- Reyes, V., Alcázar-Olán, J. R., Reséndiz, A., y Reidl, L. M. (2017). Las estrategias de afrontamiento que utilizan los adolescentes ante situaciones que provocan miedo. *Psicogente*, 20(38), 240-255. DOI: <http://doi.org/10.17081/psico.20.38.2544>.
- Reyes-Lagunes, I., & García y Barragán, L. F. (2008). Procedimiento de validación psicométrica culturalmente relevante: un ejemplo. En S. Rivera., R. Díaz-Loving., I. Reyes-Lagunas., R. Sánchez. (Coods.), *La psicología social de México* (pp. 625-636). México: AMEPSO.
- Rocha, T. I. C. (2015). O papel moderador de algumas características sócio - demográficas na relação entre a regulação emocional e o bem-estar: um estudo com trabalhadores portugueses (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra, Portugal.
- Rydell, A. M., Thorell, L. B., & Bohlin, G. (2007). Emotion regulation in relation to social functioning: an investigation of children self-reports. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(3), 293-313.

<http://web.b.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/ehost/detail/detail?vid=26&sid=fc30f8c0-37d9-4e1d-91e4-5b401b34dc08%40pdc-v-sessmgr01&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtG12ZQ%3d%3d#AN=25998574&db=a9h>

- Sarmiento-Henrique, R., Lucas-Molina, B., Quintanilla-Cobián, L., y Giménez-Dasí, M. (2017). La evaluación multi-informe de la regulación emocional en edad preescolar: un estudio longitudinal. *Psicología Educativa*, 23(1-7), 1-7. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2017.01.001>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of a definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52. DOI: <http://dx.doi.10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>
- Veloso, V., Magalbáes, H., Vasconcelos, I. C., Costa, M. G., Teixeira, A., y Rayane, T., (2018). Emotion regulation questionnaire (EQR): evidence of construct validity and internal consistency. *Psico-USF Braganca Paulista*, 23(3), 461-471. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712018230306>
- Zhu, X., Auerbach, R., Yao, S., Abela, J., Xiao, J., & Tong, X. (2008). Psychometric properties of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Chinese version. *Cognition and Emotion*, 22(2), 288-307. DOI: <https://doi.org/10.1080/02699930701369035>
- Zobair, M. A., Moslem, M. A., Fatemeh, M A., & Jafar, H. (2017). The effectiveness of emotional stimulus-based working memory training in improving the cognitive emotion regulation in adolescents with post-traumatic stress disorder. *Journal of Kerman University of Medical Sciences*, 24(4), 298-311. http://jkmu.kmu.ac.ir/article_53932.html