



**UNIVERSIDAD DEL AZUAY**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA, CIENCIAS Y LETRAS**

**ESCUELA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA**

**TEMA:**

**PERSONALIDAD Y SU RELACIÓN CON LA REGULACIÓN EMOCIONAL  
COGNITIVA EN ALUMNAS DE LA UNIDAD EDUCATIVA ROSA DE JESÚS  
CORDERO**

**TRABAJO PREVIO A LA OBTENCIÓN DE TÍTULO DE:**

**PSICÓLOGAS CLÍNICAS**

**AUTORES:**

**DOMENICA CORDERO  
GABRIELA SUÁREZ**

**DIRECTOR:**

**MST. SEBASTIÁN HERRERA**

**CUENCA-ECUADOR**

**2019**

## **Dedicatoria**

*Nuestra tesis va dedicada en memoria a una amiga, compañera incondicional que siempre tuvo las palabras para alentarnos en nuestras debilidades Paola Rodas.*

*Doménica Cordero y Gabriela Suárez*

*Mi trabajo de grado va dedicado principalmente a Dios por ser el pilar de mi vida;  
A mi hijo Gabrielito por ser mi inspiración y el motor de mi vida,  
A mis padres y mi familia por su incondicionalidad,  
A mis profesores y tutor por su confianza y apoyo en cada paso.  
Esto es gracias a todos ustedes.*

*Gabriela Suárez Bracho*

*A Dios por darme salud, fortaleza y haberme guiado a lo largo de este camino,  
A mi familia y a mis padres por haberme forjado como la persona que soy en la  
actualidad, mucho de mis logros se los debo a ellos,  
A mis profesores, personas de gran sabiduría y conocimiento quienes se han esforzado por  
ayudarme a llegar al punto que me encuentro,  
A mis amigos por ser la luz y felicidad en este trayecto.  
Doménica Cordero Sánchez*

## **Agradecimiento**

*Agradecemos en primer lugar a Dios por permitirnos culminar esta etapa de nuestra vida, por nuestra familia, por la salud y por poner en nuestros caminos a personas que han influido positivamente en nosotros.*

*A nuestros profesores por acompañarnos en este proceso, especialmente a nuestro tutor Mg. Sebastián Herrera Puente por habernos brindado la oportunidad de recurrir a su capacidad y conocimiento, mostrándonos su apoyo incondicional en este proceso.*

*Doménica Cordero y Gabriela Suárez*

## **Resumen**

El objetivo principal del estudio fue identificar las dimensiones de la personalidad y su relación con la regulación emocional en una muestra que estuvo conformada por 85 estudiantes de 5to y 6to de Educación General Básica. Se trató de un estudio correlacional-cuantitativo donde se aplicaron; el cuestionario de Personalidad de Eysenck EPQ y el cuestionario de regulación emocional cognitiva (CERQ). Los resultados revelaron que la dimensión de personalidad que más prevalencia mostró fue neuroticismo. Los mecanismos de regulación emocional cognitiva más usados por las participantes fueron: focalización positiva, reinterpretación positiva, poner en perspectiva las cosas y catastrofismo.

**Palabras clave:** Personalidad, Regulación Emocional, Neuroticismo.

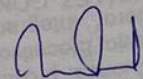
## Abstract

### ABSTRACT

The main objective of the study was to identify the dimensions of personality and their relationship with emotional regulation in a sample of 85 students of 5th and 6th year of Basic General Education. It was a correlational and quantitative study where the Eysenck Personality Questionnaire (EPQ) and the Cognitive Emotional Regulation Questionnaire (CERQ) were applied. The results revealed that the personality dimension that showed the most prevalence was neuroticism. The mechanisms of cognitive emotional regulation most used by the participants were: positive targeting, positive reinterpretation, putting things in perspective and catastrophism.

**Keywords:** Personality, emotional regulation, neuroticism.

  
UNIVERSIDAD DEL  
AZUAY  
Dpto. Idiomas

  
Translated by  
Ing. Paúl Arpi

## Índice

<i>Dedicatoria</i> .....	<i>ii</i>
<i>Agradecimiento</i> .....	<i>iii</i>
<i>Resumen</i> .....	<i>iv</i>
<i>Abstract</i> .....	<i>v</i>
<i>Capítulo I</i> .....	<i>1</i>
1. Marco Teórico:.....	1
<i>Personalidad</i> .....	<i>1</i>
1.1. Concepto de Personalidad .....	1
1.2. Personalidad según Cattell .....	2
1.3. La personalidad según Hans Eysenck .....	4
1.4. Las dimensiones del Modelo de Eysenck.....	4
1.4.1. Extroversión-Introversión.....	5
1.4.2. Neuroticismo-Estabilidad Emocional.....	5
1.4.3. Psicoticismo-Normalidad .....	5
1.5. La teoría de la personalidad de Jeffrey Gray .....	6
1.5.1. La ansiedad y el mecanismo de inhibición conductual .....	7
1.5.2. La impulsividad y el mecanismo de aproximación conductual.....	8
<i>Regulación Emocional</i> .....	<i>9</i>
1.6. Regulación emocional .....	9
1.7. Aspectos importantes sobre la regulación emocional.....	11
1.8. Proceso de la regulación emocional .....	12
1.9. Regulación emocional cognitiva .....	12
<i>Capítulo II</i> .....	<i>15</i>
2. Metodología .....	15
2.1. Objetivo general .....	15
2.2. Objetivos específicos.....	15
2.3. Tipo de estudio .....	15
2.4. Población y muestra .....	16
2.5. Criterios de inclusión y exclusión .....	16

Criterios De Inclusión: .....	16
Criterios De Exclusión: .....	16
2.6. Instrumentos utilizados .....	16
2.7. Procedimiento .....	18
<i>Capítulo III:</i> .....	19
1. Análisis De Resultados.....	19
3.1. Resultados obtenidos .....	19
<i>Capítulo IV</i> .....	24
<i>Discusión</i> .....	24
<i>Conclusiones</i> .....	26
<i>Recomendaciones</i> .....	27
<i>Referencias Bibliográficas</i> .....	28
<i>Anexos</i> .....	33

## **Capítulo I**

### **1. Marco Teórico:**

#### **Personalidad**

##### **1.1. Concepto de Personalidad**

La personalidad es definida por Millon, como un conjunto de características estables en el tiempo y con un profundo arraigo. Estas características están presentes cuando se manifiesta alguna acción por parte del individuo como percibir, sentir, pensar, actuar y relacionarse con otros, dando como resultado la interacción de determinantes biológicos y de aprendizajes que se refleja en el curso del desarrollo individual (Cruz, 2014).

Existen tres factores predominantes en la personalidad que son: cognición, aprendizaje y ambiente, estas están relacionadas con las expectativas internas del individuo. Si el ambiente en el que se encuentra el individuo cambia, esto modificará las expectativas del individuo en su manera de comportarse en diferentes situaciones. (Bandura, 1977).

En muchos casos, la evaluación de la personalidad en un examen psiquiátrico/psicológico es de carácter significativo. Sin embargo, se suprime con frecuencia en las evaluaciones clínicas puesto que los trastornos de personalidad (TP) tienden a ser permanentes y son resistentes al tratamiento. Muy a menudo, el diagnóstico de los TP solo se toma en consideración cuando la evolución del trastorno mental en tratamiento es insatisfactoria (Esbec y Echeburúa, 2011).

El DSM- V (American Psychiatric Association, 2013), incluye dos tipos de definición y de sistemas de valoración para los TP. Por un lado, en la Sección II (clasificación oficial) se presenta una definición categorial de los TP, prácticamente idéntica a la anterior del DMS-IV, que abarca los diez trastornos específicos tradicionales, más algunos especificados y otro no especificado. Por otro lado, en la Sección III (dedicada a los trastornos que requieren más estudio) se propone una definición basada en rasgos de personalidad y en el funcionamiento de la misma, de valoración dimensional, que incluye seis tipos específicos de personalidad (esquizotípico, límite, antisocial, narcisista, obsesivo-compulsivo y ansioso-evitativo), cuya tipificación requiere la evaluación de 25 rasgos de personalidad incluidos en 5 dimensiones de orden superior (Echeburúa, Salaberría y Cruz, 2014).



Realizar una evaluación del funcionamiento de la personalidad y de los rasgos de personalidad patológicos proporciona información crucial para la planificación del tratamiento y para la predicción del curso de muchos trastornos mentales, además del Trastorno de Personalidad en sí mismo. Con esto se determina si una persona tiene un trastorno de personalidad o no (Cazalla y Molero, 2016).

La evaluación diagnóstica se ve reflejada por diversas opiniones debido a que algunos clínicos prefieren realizar entrevistas abiertas ya que basan su diagnóstico en información proporcionada por sus pacientes y en el examen directo de cómo los pacientes se muestran emocional, conductualmente y otros, desarrollan exámenes estandarizados con preguntas directivas (Cazalla y Molero, 2016).

## **1.2. Personalidad según Cattell**

Cattell afirmaba que no existen dos individuos exactamente iguales, lo que sí, todos los individuos tienen rasgos idénticos, pero en distintos grados. Encontró dieciséis factores de la personalidad que permiten describir a los individuos. La conducta y el estado de ánimo en una situación específica se ve determinada por la personalidad. El elemento estructural básico en su teoría es el rasgo, que representa tendencias reactivas generales y nos indica características de conducta del sujeto que son relativamente permanentes. El rasgo implica una configuración y regularidad de conducta a lo largo del tiempo, así como de las situaciones (Shaffer y del Barrio Martínez, 2002).

Algunos rasgos pueden ser comunes a todos los individuos, y otros pueden ser exclusivos de un individuo. Ciertos rasgos pueden estar determinados por la herencia otros por el ambiente. Algunos rasgos están relacionados con motivos, que son los rasgos dinámicos, y otros guardan relación con la capacidad y el temperamento. Según Cattell, la conducta del individuo ante una situación dependerá de los rasgos de su personalidad pertinentes a dicha situación, y de otras variables transitorias que pueden intervenir en esta situación (Valverde, Gissela y Tingo Cali, 2017).

Como afirman ambas teorías, la personalidad está formada por rasgos predecibles y constantes respecto a los cuales una persona difiere de otra. Algunos son más comunes y otros peculiares; unos pueden determinarse por la herencia biológica y otros por el ambiente que

rodea al niño o niña. Estas aportaciones se centran en el reconocimiento de las características de cada niño o niña, por lo que se propicia una intervención individualizada desde el aula infantil, atendiendo a la diversidad existente. Además, aporta información sobre la influencia de los intereses, actitudes y aspiraciones en el comportamiento, lo cual permite predecir determinadas conductas según los rasgos personales y la situación dada (Shaffer y del Barrio Martínez, 2002).

La personalidad es considerada como un conjunto de rasgos que tiene carácter predictivo sobre la conducta, que es un constructo formado por partes y que es una estructura única y original para cada individuo. El objetivo primordial es hacer una clasificación de las conductas y hallar una unidad de medida en personalidad, valiéndose del análisis factorial para encontrar sus elementos estructurales básicos; tales elementos son los rasgos, que representan las tendencias particulares de respuesta. Estos pueden ser de tipo físico, fisiológico, psicológico o sociológico, y son producto de la mezcla entre herencia y ambiente (Cattell, 1968, 1969, 1972, 1977, 1985, 1995).

El modelo incluye factores relacionados con la sociabilidad, emocionalidad, aptitudes básicas, responsabilidad y con independencia al grupo. En este sentido se evidencia una estructura de cuatro grandes factores secundarios: QI (Ansiedad baja-Ansiedad alta), QII (Introversión-Extraversión), QIII (Poca-Mucha socialización controlada) y QIV (Pasividad-Independencia). El primero de ellos remite a la reactividad afectiva del individuo, el segundo a su grado de sociabilidad, el tercero a la aceptación y seguimiento de normas establecidas, y el cuarto al grado de dependencia al grupo. Los 16 factores primarios y los de segundo orden, configuran el Cuestionario de Personalidad de los 16 Factores de Cattell, uno de los instrumentos de evaluación psicológica más utilizados por los psicólogos en el mundo (Cattell, 1985).

Posteriores estudios de actualización del modelo y del instrumento de Cattell han replicado la estructura primaria de 16 factores y han extraído una estructura de segundo orden, compuesta por cinco factores. Es así como la última versión del 16PF, conocida como 16PF-5, contempla la evaluación de cinco dimensiones secundarias de la personalidad (Extraversión, Ansiedad, Dureza, Independencia y Autocontrol). En esta versión, la dimensión “Extraversión” equivale al factor QII (Introversión-Extraversión), “Ansiedad” al factor QI (Ansiedad baja-alta), “Independencia” al factor QIV (Pasividad-Independencia), y

“Autocontrol” al factor QIII (Poca–Mucha socialización controlada). La dimensión “Dureza”, no incluida en la primera versión, encuentra una descripción similar a la del factor I (Harria/Premia) del instrumento original. Tanto la teoría de Eysenck como la de Cattell, se han convertido en fuente principal para la aparición de teorías modernas de la personalidad. Es así como el modelo metodológico-conceptual de Cattell ha dado base para estudios léxicos de la personalidad (como los modelos de cinco factores), y el de Eysenck para estudios de corte psicobiológico (como el modelo de Cloninger) (García, 2005).

### **1.3. La personalidad según Hans Eysenck**

Mediante la personalidad se puede analizar el tipo de conducta característico de un individuo en las diferentes etapas de desarrollo y reacciones a los estímulos ambientales. En este sentido, Eysenck (1985), afirma que la personalidad se asocia con el carácter, temperamento, intelecto y físico de una persona que determina su adaptación única al ambiente, por lo que diversos factores influyen en su desarrollo de entre todos los estímulos que interactúan con el sujeto (Castro, Molero, Cachón y Zagalaz, 2014).

La teoría de la personalidad según Hans Eysenck (1997) prevalece los componentes psicométrico y biológico. Pero en cambio, Eysenck defendía que la complejidad psicométrica no es suficiente, por si sola, para saber cuál es la estructura de la personalidad humana y que, los aspectos de la personalidad que se obtienen por método del análisis factorial resultan ineficaces y carecen de sentido si no se ha demostrado su existencia biológica (Revelle, 2014).

### **1.4. Las dimensiones del Modelo de Eysenck**

Eysenck analizó que la herencia genética es la que determina las diferencias en la personalidad. Por lo tanto, estaba interesado en el temperamento, para este, los rasgos definían la personalidad. Estos rasgos se agrupan en 6 categorías o dimensiones diferentes, las cuales se han establecido en función de las características biológicas del temperamento (Aliaga, 2017).

#### **1.4.1. Extroversión-Introversión**

Las personas introvertidas son pesimistas, reservadas y poco sociables. Son personas con un Sistema de Activación Reticular Ascendente (SARA) muy activo, el cual aumenta el nivel de activación cortical. La corteza ejerce una función inhibitoria sobre las estructuras nerviosas subcorticales (por debajo de la corteza cerebral), lo cual produce una disminución de las manifestaciones conductuales (personas inhibidas). Las personas extrovertidas son optimistas, sociables, tienen muchos amigos y necesitan hablar con la gente. Son personas con un Sistema de Activación Reticular Ascendente (SARA) poco activo, el cual produce un bajo nivel de activación cortical. Esto provoca una excitación de las estructuras nerviosas subcorticales, lo cual produce un aumento de las manifestaciones conductuales (personas desinhibidas) (Aliaga, 2017).

#### **1.4.2. Neuroticismo-Estabilidad Emocional**

Las personas con rasgos neuróticos tienen una alta activación del Sistema Nervioso Simpático, por lo que presentan comportamientos inestables, muy sensibles y reaccionan de forma exagerada ante los acontecimientos. Se manifiesta por el ritmo cardiaco, presión sanguínea, manos frías, sudoración y tensión muscular. Presentan una baja tolerancia al estrés (físico y psicológico). Las personas estables emocionalmente son apacibles, despreocupadas, tienen un buen control emocional y reaccionan de forma proporcionada ante los acontecimientos. Son personas con una baja activación del Sistema Nervioso Simpático y presentan una alta tolerancia al estrés (bajo presión se muestran calmados y serenos) (Aliaga, 2017).

#### **1.4.3. Psicoticismo-Normalidad**

Las personas con rasgos psicóticos son solitarias, imprudentes, inconformistas, poco cooperativas y a veces insensibles. Pueden llegar a ser agresivas. Las personas con rasgos psicóticos suelen tener altos niveles de testosterona, por lo que se suele asociar con esta hormona. La escala L intenta medir la tendencia al disimulo de algunos sujetos para presentar un buen aspecto, por ello cuando las puntuaciones son bajas en disimulación, la escala debería tener mucha fiabilidad. Los sujetos tienden a ocultar su autoimagen real (Aliaga, 2017).

## 1.5. La teoría de la personalidad de Jeffrey Gray

Jeffrey Gray (1970) describe dos mecanismos de regulación de la conducta: el Sistema de Aproximación Conductual y el Sistema de Inhibición Conductual (BAS y BIS respectivamente, por sus siglas en inglés). El BAS es un sistema de motivación apetitiva sensible a los estímulos relacionados a recompensas e incentivos, así como a las emociones positivas que dependen de la recompensa. Por otro lado, el BIS regula la sensibilidad a los castigos y se caracteriza por la inhibición de respuesta frente a estímulos aversivos (estímulos asociados con el castigo o con la omisión de la recompensa).

La teoría de Jeffrey Gray (Gray, 1970), es conocida actualmente como Teoría de la Sensibilidad al Refuerzo (Gray, 1987), es uno de los enfoques más destacados de la psicopatología para explicar la emoción, la personalidad y la motivación mediante mecanismos biológicos, esta teoría explica cómo los animales y seres humanos responden motivacionalmente a ciertos estímulos y cuáles son los sistemas neuropsicológicos que median dichas respuestas. En esta, se evidencia a animales motivados a reforzar su exposición ante acontecimientos que son apetitivos, así como reducir al mínimo su exposición a estímulos aversivos. Se entiende por acontecimientos apetitivos aquellos que se basan en la presentación de una recompensa o la terminación u omisión de un castigo, mientras que los acontecimientos aversivos se entienden como la retirada de la recompensa o la presencia de un castigo. Por tanto, la RST más que una teoría acerca de las reacciones al refuerzo es una teoría centrada en el estado motivacional del individuo que media ante un determinado estímulo (López, 2016).

En la Teoría de la Sensibilidad al Refuerzo Gray incorpora aspectos motivacionales en su explicación de la personalidad y hace una remodelación de la propuesta teórica de Eysenck. En este modelo se postula la existencia de dos dimensiones fundamentales: Ansiedad, que va desde el polo de Extraversión-Estabilidad (baja ansiedad) hasta el de Introversión-Neuroticismo (alta ansiedad); e Impulsividad, que va desde el polo Introversión-Estabilidad (baja impulsividad) hasta el de Extraversión Neuroticismo (alta impulsividad). A más ansiedad más sensibilidad a las señales de castigo, de no recompensa frustrada y novedad. El aumento del nivel de impulsividad supone un incremento de sensibilidad a las señales de premio y no castigo (García, 2010).

### **1.5.1. La ansiedad y el mecanismo de inhibición conductual**

El Sistema de Inhibición Conductual (SIC), es un dispositivo de feedback negativo que reacciona ante estímulos aversivos condicionados y responde a las señales de castigo, no recompensa o a estímulos nuevos. Actúa mediante la supresión de la conducta de ejecución, el aumento de la atención hacia el ambiente y la novedad y el incremento del nivel de arousal, de modo que la acción siguiente, sea o no idéntica a la que se ha interrumpido por la inhibición conductual, sea ejecutada con más vigor y rapidez. A nivel cognitivo la función de este sistema sería la de un comparador, predice el evento siguiente más probable y compara esta predicción con el evento actual. Las estructuras cerebrales relacionadas con el SIC son el sistema septohipocámpico (compuesto por el área septal, el córtex entorrinal, el giro dentado, el hipocampo y el área subicular), sus aferentes monoaminérgicos y sus proyecciones neocorticales hacia el córtex prefrontal. La actividad del SIC se ha relacionado con el desarrollo de afectos o ánimo negativo y con la dimensión de personalidad de la ansiedad (García, 2010).

Asimismo, solventa los conflictos que surgen en el proceso, mediante la atribución de una prevalencia negativa a los mismos. De esta forma, una elevada sensibilidad al castigo actúa como un mecanismo de alerta ante un peligro determinado. Implica no sólo la inhibición de conductas conflictivas, sino también la participación en los procesos de la evaluación de riesgos y de la búsqueda de recursos para resolver el conflicto. Este sistema se asocia a un afecto negativo, lo que demuestra el interés del individuo en evitar el castigo. La función primordial es el cese del comportamiento motivado hacia un estímulo apetitivo o recompensa. Se trata de una evitación pasiva que debe diferenciarse de la inmovilidad, ya que se interrumpe la acción para llevar a cabo una evaluación sobre la amenaza percibida y los riesgos que pueden aparecer tras la misma (López, 2016).

Subjetivamente, este estado se experimenta como la preocupación, aprensión o rumiación debido a la constante interpretación negativa de los estímulos presentados en el medio. Además, se relaciona con otro proceso relativamente distinto al BIS que son los pensamientos obsesivos acerca de la posibilidad de que algo desagradable va a ocurrir. Clínicamente, esta idea está muy valorada, ya que condiciones clínicas como la ansiedad generalizada o el trastorno obsesivo-compulsivo se vinculan con el sistema de inhibición y reflejan una falta de resolución adecuada hacia los conflictos. De este modo, un nivel bajo de activación de BIS se

traduce como la propensión al riesgo, mientras que un nivel óptimo (ansiedad generalizada) se interpreta como la aversión al riesgo (López, 2016).

Gray y McNaughton (2000) diferencian comportamientos defensivos de aproximación los cuales pueden ser evitados o no. El acercamiento defensivo a estímulos peligrosos que pueden evitarse, también puede ejemplificarse con la interrupción del movimiento, la evaluación ante el riesgo que puede producirse y la preocupación ante los mismos. En otros términos, cuando el conflicto de aproximación-evitación es detectado por el BIS, los programas motores en curso se inhiben, FFFS (sistema de lucha-huida-inmovilidad, que se expone más adelante) y BAS. Tras esto se produce una evaluación ante el riesgo percibido, por lo que se actúa con más cautela, a su vez, al BAS. En cuanto al acercamiento defensivo ante estímulos que no pueden evitarse, se añaden los pensamientos obsesivos y la retirada o separación (López, 2016).

El tercer sistema propuesto por la RST es el de lucha-huida, sin embargo, en la revisión de esta (Gray, 1982) se incluyó un tercer factor denominado inmovilidad. Este sistema es el responsable de mediar todas las reacciones hacia los estímulos aversivos, ya sean condicionados o no condicionados. El FFFS (siglas en inglés) es un sistema de retroalimentación negativo, relacionado con el miedo, el cual está diseñado para reducir la discrepancia entre la amenaza percibida y el estado deseado. Se relaciona con la propensión a la evasión, lo que corresponde, en la práctica clínica, al riesgo en las fobias y el trastorno de pánico (López, 2016).

### **1.5.2. La impulsividad y el mecanismo de aproximación conductual**

El Sistema de Activación o Aproximación Conductual (SAC), un dispositivo de feedback positivo que responde a las señales apetitivas condicionadas (recompensas, finalización del castigo) activando la conducta de aproximación espacio-temporal hacia el estímulo positivo, por lo que es capaz de guiar al organismo hacia objetivos que necesita obtener (comida, agua, etc.). Su actividad depende de estructuras como las fibras dopaminérgicas que ascienden desde el mesencéfalo (sustancia negra y núcleo A10 del área tegmental ventral) para inervar los ganglios de la base, el núcleo talámico próximo a los ganglios de la base y áreas neocorticales (córtex motor, sensorio-motor y prefrontal) próximas a los ganglios de la base. Este sistema se compone de dos subsistemas interrelacionados: estriado dorsal (caudado y

putamen) y ventral (núcleo accumbens). La actividad del SAC se ha relacionado con el desarrollo de afectos o ánimo positivo y con la dimensión de personalidad impulsividad (García, 2010).

Por otro lado, hace referencia a la conducta de evitación del castigo, controlando las respuestas del individuo ante estímulos apetitivos, es decir, BAS presenta una gran sensibilidad ante los estímulos que predicen una recompensa tras los mismos, por lo que alecciona sobre el acercamiento hacia estos incentivos, así como emociones positivas que se anticipan a la adquisición de la recompensa. Es un sistema asociado a un afecto positivo, lo que se traduce en el interés del individuo en mantener la recompensa. Su función principal es acercar al animal hacia el reforzador final que le proporcionará una recompensa gracias a una serie de procesos secundarios. Estos procesos secundarios pueden comprender un enfoque simplista, ya que quizás, la activación del BAS sirviera como un medio de precaución en los puntos críticos y, de ese modo, reducir la distancia entre el estado actual y la seguridad del individuo. No obstante, esta perspectiva es sumamente simplista en el caso de la conducta humana. Se pensaba que BAS era la base biológica de la impulsividad, ya que un estudio propuso que los individuos altamente impulsivos tenían un BAS muy reactivo, en contraposición a los menos impulsivos. Sin embargo, esta idea ha sido muy cuestionada, argumentando que el BAS se compone de diversos rasgos de personalidad como puede ser la extroversión o la impulsividad (Cicero y Kerns, 2011).

## **Regulación Emocional**

### **1.6. Regulación emocional**

El ambiente emocional es de crucial importancia en la vida diaria de los individuos ya que afecta positiva o negativamente en el plano intrapersonal como en el interpersonal. Las emociones influyen directamente en la creación de significados, opiniones y cogniciones sobre sí mismo y en la percepción acerca de los acontecimientos. Éstas también actúan como filtros en la comunicación, en la interacción y en la orientación hacia otros dentro de un contexto específico. Las dificultades para poder asignar los significados de la experiencia determinan en gran parte los procesos de mala adaptación, producto de fallas en el proceso de simbolización constructiva y de la activación de los esquemas disfuncionales de la emoción desarrollada en la experiencia de vida (Boutin, Rojas y Ortiz, 2011).



En los últimos años se ha podido apreciar el avance que existe en la regulación emocional debido a que este término se asocia con el bienestar, la salud, el desarrollo psicológico y el desempeño tanto académico como laboral de los individuos. Este proceso permite tomar un control en cuanto a las emociones modificando su comportamiento con la finalidad de alcanzar metas, adaptarse al contexto o promover el bienestar tanto individual como social. (Gómez y Calleja, 2017).

Thompson (1994), considera a la regulación emocional como un proceso de cambio de los estados afectivos internos y los procesos fisiológicos que ayuda al ser humano a manejar sus estados de ánimo utilizando diversos tipos de estrategias que impulsan a alcanzar el objetivo establecido. (Garrido, 2006).

La regulación emocional comprende procesos externos e internos responsables de monitorizar, evaluar y modificar nuestras reacciones emocionales para cumplir nuestras metas. Estos procesos, no sólo permiten volver a un estado de ánimo previo con mayor o menor celeridad, sino que, además, parecen estar involucrados en la aparición y mantenimiento de diferentes problemas físicos y psicológicos (Thompson, 1994).

Según Eisenberg y Spinrad (2004), es el proceso de iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular la ocurrencia, forma, intensidad o duración de estados emocionales internos, la fisiología relacionada con las emociones, los procesos de atención, los estados motivacionales y concomitantes conductuales de la emoción, al servicio de la realización de la adaptación social o biológica relacionada con los afectos o el logro de objetivos individuales.

Gross y Thompson (2007) hacen énfasis en dos estrategias principales de regulación emocional. Por un lado, la reevaluación cognitiva que se basa en un cambio a nivel cognitivo que modifica el impacto emocional y la supresión cognitiva que implicaría una inhibición de la respuesta emocional, concluyendo así que la reevaluación cognitiva tiene importantes beneficios en la disminución de síntomas de depresión, mayor autoestima y satisfacción con la vida y mejores relaciones sociales, los que utilizan la supresión como estrategia enmascaran sus sentimientos obteniendo un estado de ánimo más negativo, la experimentación de más emociones negativas y un mayor nivel de estrés. La regulación emocional debe entenderse desde una concepción intra e interpersonal. Y ello resulta especialmente necesario en los

deportes de equipo. La relación que se establece por lo tanto con otras personas tiene importantes repercusiones en el proceso de regulación.

### **1.7. Aspectos importantes sobre la regulación emocional**

Las emociones y su regulación no solo intervienen en la psicopatología, sino también en el ámbito académico. Para evaluar el rendimiento académico de un alumno se analiza diferentes variables relacionadas tanto al aprendizaje como a su demostración. La presencia de las emociones y la necesidad de su regulación representan un aspecto vinculado a ambos procesos. Durante el proceso de aprendizaje del alumno, las emociones juegan un papel importante debido a que puede favorecer o reducir el aprendizaje y en rendimiento académico debido a que interfieren en los procesos cognitivos, y, entre ellas, destacan las que se necesitan para aprender los principales contenidos impartidos o afrontar de manera positiva la situación de rendir un examen. La experiencia emocional positiva posee enormes ventajas para el proceso del aprendizaje ya que, al estar en estado positivo, el individuo percibe con mayor facilidad los contenidos impartidos. Por el contrario, las dificultades en la regulación de las experiencias emocionales negativas pueden tener diferentes consecuencias, como no poder seleccionar lo relevante o no percatarse de cómo funcionan otros procesos de autorregulación (Medrano, Moretti, Ortiz y Pereno, 2013).

Numerosas investigaciones han mostrado el rol fundamental que tiene la regulación emocional para el rendimiento en el aula y el alumno. Se ha observado la existencia de relaciones significativas entre las emociones y el auto concepto académico, la percepción del control académico, las creencias de autoeficacia, la satisfacción académica y satisfacción con la vida, entre otras variables de importancia. Si bien la emoción más examinada en este contexto ha sido la ansiedad, estudios científicos recientes advierten que los estudiantes experimentan una amplia variedad de emociones que influyen sobre el comportamiento académico. Existen al menos nueve emociones que usualmente experimentan los estudiantes en clases, al estudiar o frente a un examen: disfrute/placer, esperanza, orgullo, alivio, ira/enojo, ansiedad, desesperanza, vergüenza y aburrimiento (Götz, Cronjäger, Frenzel, Lüdtke y Hall, 2010).

Una consecuencia frecuente de la falta de regulación emocional relacionada al rendimiento es el efecto ejercido sobre los procesos cognitivos superiores, imprescindibles para el

aprendizaje y el óptimo desempeño académico. Se ha demostrado, por ejemplo, que sin una autorregulación emocional adecuada no es posible retener la información presentada por el profesor en clase, no permitiendo controlar la conducta en la misma. Ese descontrol puede incluir comportamientos agresivos y actitudes antisociales que el profesor podría regular de una manera eficiente. Sumado a ello, la falta de regulación emocional afecta directamente en el rendimiento de los exámenes, ya que disminuye los procesos atencionales, la recuperación de la información y fomenta la ansiedad (Götz, Cronjäger, Frenzel, Lüdtke y Hall, 2010).

### **1.8. Proceso de la regulación emocional**

Regular emocionalmente implica un amplio rango de procesos relacionados que, finalmente, tendrán como meta el logro de una adaptación con menor costo personal. Varios serían los aspectos involucrados en este proceso: a) el control de los procesos subyacentes de activación a través de la maduración de los sistemas de regulación neurofisiológica; b) el foco de atención y la entrada de la información que afecta la condición emocional de la persona; c) las interpretaciones de la información emocionalmente significativa; d) el manejo de señales internas de activación emocional; e) el acceso a las fuentes de afrontamiento, tanto materiales como interpersonales; f) la predicción y control de los requerimientos emocionales de escenarios familiares; y g) la selección de modos adaptativos para la expresión de emociones. Una regulación emocional competente puede involucrar cualquiera de estos procesos, ya sea de forma individual o complementaria (Thompson, 1994).

### **1.9. Regulación emocional cognitiva**

La Regulación Emocional se refiere a los procesos que influyen sobre la forma en que las personas experimentan y expresan sus emociones. Así pues, las personas pueden manejar sus emociones logrando incrementarlas, mantenerlas o disminuirlas. Aunque existen muchas maneras de regular una emoción se ha observado que los procesos cognitivos implicados durante un episodio emocional poseen un papel clave (Aldao, 2012).

Las estrategias cognitivas de regulación emocional hacen referencia a la forma cognitiva de abordar la información de carácter emocional que recibe la persona inmersa en una situación de estrés a través de diversos procesos. En este contexto, la persona controla de forma más o menos funcional la situación durante y después de una experiencia amenaza

anteponiendo en práctica diversas estrategias, mismas que están asociadas a conductas disfuncionales como: rumiación, catastrofización, auto-culparse, culpar a otros. Y a comportamientos adaptativos como poner en perspectiva, aceptación, focalización positiva, reinterpretación positiva, y refocalización en los planes (Domínguez, 2016).

La importancia de las emociones radica en la presencia de ellas en cada ámbito de la vida cotidiana de los seres humanos, y en su influencia en el funcionamiento psicológico. En tanto que el proceso emocional cuenta con una base biológica, pero con una constitución social, se espera que las emociones se logren modular para que sean socialmente adaptativas y funcionales. El modelo cognitivo de regulación del afecto sugiere que existen dos sistemas de procesamiento de información, el “automático” y difícil de regular y el “elaborativo” que es consciente y voluntario. El sistema automático se encuentra en un nivel subcortical dando lugar fallas en la regulación cognitiva explicando la “desregulación emocional” en los trastornos de personalidad (Morán, Revilla, Medrano y Moretti, S.f).

El modelo cognitivo de RE sugiere que existirían al menos dos sistemas de procesamiento de información relacionados con la amenaza y la seguridad. Un primer sistema denominado «automático», se caracterizaría por ser automático, preconsciente, consumir escasos recursos atencionales, ser rápido y difícil de regular. La existencia de este sistema se debe a que en algún momento resultó una ventaja evolutiva para la especie, y continúa siéndolo en situaciones de amenaza o peligro real. De esta manera, procesos cognitivos tales como la catastrofización y la rumiación permiten maximizar la seguridad y evitar o manejar toda situación que presente una amenaza inmediata. Sin embargo, contribuyen a aumentar y mantener las respuestas de ansiedad o alerta del organismo. Un segundo sistema de procesamiento denominado «elaborativo» se caracteriza por ser voluntario, totalmente consciente, consumir altos recursos atencionales y ser lento. Este sistema implica el manejo y la elaboración consciente de la información, permite realizar un procesamiento más racional y complejo de la misma, facilitando interpretaciones más realistas y contribuyendo a disminuir la intensidad de las respuestas de ansiedad. Dentro de los procesos cognitivos elaborativos se encontrarían: la reinterpretación cognitiva, la focalización en los planes y la aceptación emocional, entre otros. Así, el aceptar que el acontecimiento ha ocurrido, encontrar un significado positivo al evento negativo o tener pensamientos referidos a cómo puede volver a planificarse la acción que desencadenó el evento negativo, facilitarían una disminución de la respuesta de ansiedad y aumentarían las probabilidades de llevar a cabo comportamientos más

adaptativos que promuevan el bienestar psicológico y el crecimiento personal (Medrano, Muñoz y Cano, 2016).

La disposición de dichos sistemas en nuestro cerebro provoca que los procesos cognitivos automáticos sean más rápidos, intensos y difíciles de regular dado que se ubican a un nivel subcortical. Los fallos en la regulación cognitiva de las emociones se explicarían sobre la base de este hecho, es decir, que al ser procesos difíciles de regular muchas personas pueden experimentar fuertes obstáculos para lograr un procesamiento cognitivo más elaborado y en consecuencia sucumbir a procesos automáticos tales como la rumiación y la catastrofización, los cuales aumentarían las respuestas de ansiedad y la probabilidad de desarrollar trastornos de ansiedad (Gellatly y Beck, 2016).

## **Capítulo II**

### **2. Metodología**

#### **2.1. Objetivo general**

Identificar las dimensiones de personalidad y su relación con la regulación emocional cognitiva en alumnas de la Unidad Educativa Rosa de Jesús Cordero.

#### **2.2. Objetivos específicos**

- Determinar las dimensiones los diferentes tipos de personalidad planteados por Eysenck, en base a los factores característicos de cada tipo, en las estudiantes de 5to y 6to de Básica de la Unidad Educativa Rosa de Jesús Cordero en el periodo académico.
- Establecer los niveles de la regulación emocional cognitiva en base a su respuesta emocional positiva o negativa en las estudiantes de 5to y 6to de Básica de la Unidad Educativa Rosa de Jesús Cordero.
- Correlacionar regulación emocional cognitiva y el tipo de personalidad en las estudiantes de 5to y 6to de Básica de la Unidad Educativa Rosa de Jesús Cordero.
- Socializar los resultados de la investigación con los docentes y las estudiantes de 5to y 6to de Básica de la Unidad Educativa Rosa de Jesús Cordero.
- Desarrollar estrategias claves de apoyo para estabilidad emocional dentro de la institución educativa.

#### **2.3. Tipo de estudio**

Correlacional-Cuantitativo debido a que se analizó la personalidad y como interfirió en la regulación emocional, buscando encontrar las razones o causas que ocasionan alteraciones o

cambios en el estado emocional de las alumnas, de esta manera provocando ciertas dificultades tanto en el ámbito académico como en el área afectiva de las estudiantes.

#### **2.4. Población y muestra**

La presente investigación se llevó a cabo con las estudiantes de 5to y 6to de básica, con un total de 85 estudiantes de la Unidad Educativa Rosa de Jesús Cordero.

#### **2.5. Criterios de inclusión y exclusión**

##### **Criterios De Inclusión:**

- Las alumnas que formarán parte de la investigación estarán dentro del rango de edad de 10-11 años y de 11 a 12 años.

##### **Criterios De Exclusión:**

- Excluyendo a ciertas estudiantes con edades de 10-11 años y de 11-12 años las cuales no cuentan con la autorización debida de sus representantes por motivos personales.

#### **2.6. Instrumentos utilizados**

A continuación, se presentan los instrumentos empleados en el presente:

En primer lugar, se recogieron datos de interacción social entre compañeras.

Según Yuan (2016), el cuestionario de Personalidad de Eysenck EPQ consiste en una prueba de auto reporte en donde se responde con opciones de acuerdo y desacuerdo, consta con 81 ítems. La validez de constructo de la prueba original se obtuvo mediante análisis factorial, para la validez convergente y discriminante se utilizaron cuestionarios de personalidad del mismo autor. La fiabilidad de las escalas se obtuvo mediante análisis de consistencia interna (alpha de cronbach) y mediante test-re-test.

Las escalas que se evaluaron son:

**Estabilidad-Neuroticismo (N):** Esta escala evalúa si el sujeto es estable o neurótico. Respuestas altas muestran elevados niveles de ansiedad e inestabilidad emocional en general. Puntajes bajos representan estabilidad emocional (Yuan, 2016).

**Extraversión-Introversión (E):** Esta escala evalúa la sociabilidad de la persona. El sujeto que puntúa alto dentro de esta escala estará caracterizado por ser sociable, impulsivo, optimista y poco sensible. Puntajes bajos muestra sujetos que tienden a ser retraídos, tranquilos, reservados, controlados y con baja tendencia a la agresión (Yuan, 2016).

**Normalidad-Psoticismo (P):** Esta escala está orientada a la medición de la dimensión psicoticismo, que presenta atributos como despreocupación, crueldad, inclinación hacia las cosas raras, falta de empatía y generación de conflictos en el medio (Yuan, 2016).

**Sinceridad o Veracidad (L):** Esta escala mide la tendencia del sujeto a la simulación de respuestas para dar una buena impresión, por ello, esta escala mediría el grado de veracidad de las respuestas (Yuan, 2016).

Cuestionario de regulación emocional cognitiva (CERQ) Uno de los instrumentos que se han desarrollado para medir un aspecto particular de la regulación emocional es el Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ por sus siglas en inglés) (Yuan, 2016).

Este es el primer inventario que se enfoca exclusivamente en la parte cognitiva de la regulación emocional; se enfoca en medir las estrategias cognitivas que caracterizan el estilo de un individuo al responder a eventos estresantes al igual que estrategias cognitivas que se usan ante un evento estresante.

La escala es de gran validez ya que con ella podemos evaluar la percepción del comportamiento de las niñas y valora la frecuencia de observación de comportamiento en el tiempo, de igual manera, permitirá la evaluación de relaciones sociales entre pares (Yuan, 2016).



## **2.7. Procedimiento**

Se llevó a cabo los siguientes pasos para la elaboración de esta investigación:

- Planteamiento del problema de investigación.
- Ubicación de un tutor que aportará conocimientos científicos y su experiencia relacionada al tema de investigación.
- Se llevará a cabo una revisión bibliográfica a través de diferentes medios, para escoger todos aquellos textos que se adecuan al contenido de la investigación.
- Se seleccionará la población de estudio.
- Se pedirá a cada representante consentimientos acerca de las pruebas que se les va a aplicar a las estudiantes seleccionadas.
- Se procederá a la aplicación del instrumento Cuestionario de personalidad de Eysenk (EPQ-J) y al Cuestionario de Regulación emocional cognitiva CERQ.
- Los datos serán analizados por el software estadístico
- Luego se obtendrán los resultados de la aplicación.
- Posteriormente se elaborarán las conclusiones y recomendaciones pertinentes.
- Se incluirán los anexos de las actividades realizadas para constancia del trabajo realizado.
- Socializar los resultados de la investigación con las estudiantes de 5to y 6mo de Básica de la Unidad Educativa Rosa de Jesús Codero.
- Sugerir a la institución educativa estrategias claves de apoyo para estabilidad emocional dentro de la institución educativa.

### Capítulo III:

#### 1. Análisis De Resultados

##### 3.1. Resultados obtenidos

###### Análisis estadístico:

Los datos fueron digitalizados en el programa Excel y analizados por el software estadístico SPSS V.23; para las variables cualitativas se usó estadística descriptiva (media, max, min, dE), mientras que en las variables cualitativas se usó frecuencias y porcentajes. Para la relación de variables se usó la correlación bivariada de Pearson.

Los resultados se muestran en tablas simples y de doble entrada.

**Tabla 1. Distribución de 76 alumnas de alumnas de la Unidad Educativa Rosa de Jesús Cordero, según tipos de personalidad de Eysenck.**

Cuestionario de Personalidad de Eysenck EPQ.		Frecuencia	Porcentaje
Neuroticismo	Altamente estable	5	6,6
	Tendencia estable	54	71,1
	Estable	11	14,5
	Tendencia inestable	6	7,9
Extraversión-Introversión	Tendencia estable	34	44,7
	Estable	13	17,1
	Tendencia inestable	29	38,2
Normalidad-Psicoticismo	Tendencia estable	1	1,3
	Estable	1	1,3
	Tendencia inestable	31	40,8
	Inestable	43	56,6
Sinceridad / veracidad	Sinceridad	76	100,0

**Fuente:** formulario de recolección de datos.

**Realizado por:** las autoras (Cuenca, 2019).

En la tabla N. 1 se observa que las estudiantes analizadas presentaron baja prevalencia de neuroticismo, puesto que, el 71.1% exhibió una tendencia estable; en cuanto al tipo de personalidad relacionada con la sociabilización, el 38.2% tienden a la inestabilidad. Llama la atención el alto porcentaje de inestabilidad relacionada a los rasgos de personalidad psicótica (56.6%), aunque la otra mitad de participantes se mantuvo en los rangos de la normalidad.

**Tabla 2. Distribución de 76 alumnas de alumnas de la Unidad Educativa Rosa de Jesús Cordero, según regulación emocional cognitiva.**

Cuestionario de regulación emocional cognitiva (CERQ).		Frecuencia	Porcentaje
Auto culparse	Casi nunca	3	3,9
	A veces	43	56,6
	Regularmente	20	26,3
	A menudo	10	13,2
Culpar a otros	Casi nunca	3	3,9
	A veces	29	38,2
	Regularmente	29	38,2
	A menudo	11	14,5
	Casi siempre	4	5,3
Aceptación	Casi nunca	2	2,6
	A veces	19	25,0
	Regularmente	33	43,4
	A menudo	19	25,0
	Casi siempre	3	3,9
Re-focalización en los planes	Casi nunca	1	1,3
	A veces	15	19,7
	Regularmente	32	42,1
	A menudo	22	28,9
	Casi siempre	6	7,9
Focalización positiva	Casi nunca	3	3,9
	A veces	14	18,4
	Regularmente	41	53,9
	A menudo	15	19,7
	Casi siempre	3	3,9
Rumiación	A veces	17	22,4
	Regularmente	32	42,1
	A menudo	18	23,7

	Casi siempre	8	10,5
Reinterpretación positiva	Casi nunca	1	1,3
	A veces	12	15,8
	Regularmente	32	42,1
	A menudo	26	34,2
	Casi siempre	5	6,6
Poner en perspectiva	A veces	14	18,4
	Regularmente	36	47,4
	A menudo	20	26,3
	Casi siempre	6	7,9
Catastrofismo	Casi nunca	1	1,3
	A veces	14	18,4
	Regularmente	36	47,4
	A menudo	20	26,3
	Casi siempre	5	6,6

**Fuente:** formulario de recolección de datos.  
**Realizado por:** las autoras (Cuenca, 2019).

En la tabla N. 2 Se muestra las estrategias de regulación emocional adaptativas como: aceptación, poner en perspectiva, reinterpretación positiva, focalización positiva y re-focalización en los planes; mientras que las estrategias desadaptativas son: Rumiación, catastrofización, autoculparse y culpar a otros. La estrategia más puntuada por las alumnas en un suceso displacentero es autoculparse es de 56.6%, (a veces) lo que significa que las alumnas AVECES utilizan esta dimensión para enfrentar un evento displacentero.

**Tabla 4. Distribución de 76 alumnas de alumnas de la Unidad Educativa Rosa de Jesús Cordero, según estadística descriptiva los de los resultados de: cuestionario de Personalidad de Eysenck EPQ y cuestionario de regulación emocional cognitiva (CERQ).**

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Aceptación	1	5	3,03	,879
Poner en perspectiva	2	5	3,24	,846
Refocalización en los planes	1	5	3,22	,903
Reinterpretación positiva	1	5	3,29	,861
Focalización positiva	1	5	3,01	,841
Auto culparse	1	4	2,49	,774
Rumiación	1	5	3,20	,952
Catastrofismo	1	5	3,18	,860
Culpar a otros	1	5	2,79	,928
Neuroticismo	1	4	2,24	,690
Extraversión-Introversión	2	4	2,93	,914
Normalidad-Psicoticismo	2	18	4,70	1,657
Sinceridad o Veracidad	1	1	1,00	0,000

**Fuente:** formulario de recolección de datos.

**Realizado por:** las autoras (Cuenca, 2019).

Las medias estadísticas obtenidas en este estudio se corresponden las obtenidas en estudios formales previos, mientras que la desviación estándar indica que los datos examinados son uniformes.

**Tabla 5. Distribución de 76 alumnas de alumnas de la Unidad Educativa Rosa de Jesús Cordero, según correlación estadística entre personalidad y regulación emocional cognitiva.**

		Neuroticismo	Extraversión-Introversión	Normalidad-Psicoticismo
Aceptación	Correlación de Pearson	-,098	,069	,070
	Sig. (bilateral)	,398	,556	,550
Poner en perspectiva	Correlación de Pearson	,017	,124	,128
	Sig. (bilateral)	,885	,287	,271
Refocalización en los planes	Correlación de Pearson	,085	-,111	,170
	Sig. (bilateral)	,466	,339	,141
Reinterpretación positiva	Correlación de Pearson	,130	,041	,090
	Sig. (bilateral)	,264	,722	,438
Focalización positiva	Correlación de Pearson	,063	-,172	-,026
	Sig. (bilateral)	,586	,136	,825
Auto culpa	Correlación de Pearson	-,019	,234*	,023
	Sig. (bilateral)	,870	,042	,845
Rumiación	Correlación de Pearson	-,052	-,061	-,004
	Sig. (bilateral)	,657	,598	,973
Catastrofismo	Correlación de Pearson	-,142	,033	-,063
	Sig. (bilateral)	,221	,780	,587
Culpar a otros	Correlación de Pearson	-,129	,093	-,111
	Sig. (bilateral)	,266	,422	,339

**Fuente:** formulario de recolección de datos.  
**Realizado por:** las autoras (Cuenca, 2019).

Al someter los datos a la correlación bivariada de Pearson se pudo conocer que tan solo la auto culpa se asoció de forma estadísticamente significativa con el tipo de personalidad correspondiente a la socialización (extroversión- introversión), pues se obtuvo un valor de  $p=0.042$ .

## Capítulo IV

### Discusión

La personalidad es lo que determina la conducta en una situación definida y un estado de ánimo definido (Cattell, 1985).

Regulación emocional es un proceso de cambio de los estados afectivos internos y los procesos fisiológicos que ayudan al ser humano a manejar sus estados de ánimo utilizando diversos tipos de estrategias que impulsan a alcanzar al objetivo establecido. (Garrido, 2006)

La capacidad para regular funcionalmente las emociones es un factor clave para comprender los procesos psicológicos de salud y enfermedad. Diferentes trastornos psicológicos, como los trastornos de ansiedad y depresión se encuentran significativamente relacionados con los estilos de regulación emocional. Por ello durante la última década ha aumentado considerablemente el interés por el estudio de esta (Domínguez y Medrano, 2016).

Los resultados obtenidos en la presente investigación dan a conocer que en cuanto a la regulación emocional cognitiva de las participantes el 39,5% tiende a auto culparse mientras que el 52.7% suele culpar a otros regularmente y a menudo. En cuanto a las dimensiones funcionales el 28,9% usa la aceptación a menudo o casi como mecanismo de regulación emocional y el 36.8% refocalizan sus planes. Tales resultados concuerdan con lo que menciona Domínguez (2016) en su estudio, donde da a conocer que las estrategias cognitivas de regulación emocional hacen referencia a la forma cognitiva de abordar la información de carácter emocional que recibe la persona inmersa en una situación de estrés a través de diversos procesos. En este contexto, la persona controla de forma más o menos funcional la situación durante y después de una experiencia amenaza anteponiendo en práctica diversas estrategias, mismas que están asociadas a conductas disfuncionales como: rumiación, catastrofización, auto-culparse, culpar a otros. Y a comportamientos adaptativos o funcionales como poner en perspectiva, aceptación, focalización positiva, reinterpretación positiva, y refocalización en los planes.

Asimismo, Al someter los datos a la correlación bivariada de Pearson se pudo conocer que tan solo la autoculpa se asoció de forma estadísticamente significativa con el tipo de

personalidad correspondiente a la socialización (extroversión- introversión), esto se pudo comprobar ya que se obtuvo un valor de  $p=0.042$ . Otros estudios realizados por Castañeiras y Richaud (2014), dan a conocer que la RC presentó un efecto mediador total en la relación entre la Extraversión y la felicidad. Esto quiere decir que la Extraversión influye sobre la RC y esta a su vez, sobre la Felicidad.

Al analizar la regulación emocional cognitiva de las participantes se pudo conocer que en cuanto a las dimensiones disfuncionales más de la mitad 56.6% tendía a auto culparse mientras que el 38.2% suele culpar a otros regularmente y a menudo. Por otro lado, en cuanto a las dimensiones funcionales el 43.4% usa la aceptación regularmente o casi como mecanismo de regulación emocional y el 42.1% re focaliza sus planes. se muestran igualmente los mecanismos de regulación emocional cognitiva de las participantes observándose que, la focalización positiva, reinterpretación positiva y poner en perspectiva las cosas fueron usadas de forma regular en la mayor parte de los casos, al igual que el catastrofismo. Dichos datos coinciden con los resultados obtenidos por Castañeda y Puente (2017). en donde da a conocer que la estrategia de regulación emocional aceptación considerada adaptativa, se muestra en el estudio con correlaciones significativas positivas con las estrategias de auto culpa, rumiación, catastrofismo y culpa a otros. Todas ellas están consideradas como estrategias desadaptativas.



## Conclusiones

El objetivo general del estudio fue identificar las dimensiones de personalidad y su relación con la regulación emocional cognitiva en alumnas de la Unidad Educativa Rosa de Jesús Cordero, el mismo que se ha cumplido de manera exitosa, ya que se pudo determinar la relación que existe entre la regulación emocional cognitiva y la personalidad.

Se evidenció que las dimensiones de personalidad que más prevalencia mostraron fueron neuroticismo, inestabilidad y, por último, es importante mencionar que existe un alto porcentaje de inestabilidad relacionada a la personalidad psicótica, aunque la otra mitad de participantes se mantuvo en los rangos de la normalidad.

Los mecanismos de regulación emocional cognitiva de las participantes, tanto la focalización positiva, reinterpretación positiva y poner en perspectiva las cosas, fueron usadas de forma regular en la mayor parte de los casos, al igual que el catastrofismo.

Al someter los datos a la correlación bivariada de Pearson se pudo conocer que tan solo la autoculpa se asoció de forma estadísticamente significativa con el tipo de personalidad correspondiente a la socialización (extroversión- introversión), pues se obtuvo un valor de  $p=0.042$ .

## **Recomendaciones**

Es recomendable realizar talleres dentro de la Unidad Educativa destinados al conocimiento de rasgos de personalidad, regulación emocional, y manejo de emociones, con la finalidad de que las estudiantes aprendan a identificar y expresar correctamente las mismas.

Una vez culminado el estudio es importante que la institución de apertura a la socialización de este a las estudiantes de los 5to y 6to años de educación básica, para su conocimiento.

Es importante mencionar que el rol de los padres juego un papel importante en el impacto emocional de las estudiantes; para lo cual, se recomienda al departamento DECE de a la Unidad Educativa realizar un abordaje integral con los padres de familia y estudiantes con la finalidad de mejorar la regulación emocional de las mismas.

## Referencias Bibliográficas

- Aldao, A. (2012). Emotion regulation strategies as transdiagnostic processes: a closer look at the invariance of their form and function= Estrategias de regulación emocional como procesos transdiagnósticos: una visión más detenida sobre la invarianza de su forma y fun. Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:Psicopat-2012-17-3-6025/Documento.pdf>
- Aliaga Muñoz, B. (2017). Teorías y Evaluación de la Personalidad. *Organización de un taller en el aula de Educación Infantil 5 Proyecto de Implementación del enfoque de Inteligencias Múltiples para la innovación educativa en la etapa infantil 11*, 57. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Mario\\_Corrales\\_Serrano/publication/335015031\\_RedisenodecomentariosdetextoconlataxonomiadeBloomEstrategiainnovadoraymotivadoraenladidactica delasCienciasSociales/links/5d4a91b3299bf1995b6aad74/Redisenodecomentariosdetextoconlataxonomia-de-Bloom-Estrategia-innovadora-y-motivadora-en-la-didáctica-de-las-Ciencias-Sociales.pdf#page=57](https://www.researchgate.net/profile/Mario_Corrales_Serrano/publication/335015031_RedisenodecomentariosdetextoconlataxonomiadeBloomEstrategiainnovadoraymotivadoraenladidactica delasCienciasSociales/links/5d4a91b3299bf1995b6aad74/Redisenodecomentariosdetextoconlataxonomia-de-Bloom-Estrategia-innovadora-y-motivadora-en-la-didáctica-de-las-Ciencias-Sociales.pdf#page=57)
- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Andrés, M. L., Castañeiras, C. E., & Richaud, M. C. (2014). Relaciones entre la personalidad y el bienestar emocional en niños. El rol de la regulación emocional. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 8(2).
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory (Vol. 1)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice hall.
- Boutin, A. P. K., Rojas, L. G., & Ortiz, N. U. (2011). Modalidades evaluativas en la regulación emocional: Aproximaciones actuales. *Revista argentina de clínica psicológica*, 20(1), 29-39. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2819/281921807002.pdf>
- Castañeda, E., & Puente, C. P. (2017). Regulación emocional en la infancia. Relación con la personalidad, la calidad de vida y la regulación emocional paterna. *Cuadernos de Neuropsicología*, 11(3), 69.
- Cattell, R., & Gibbson, B. (1968). La estructura factorial de la personalidad de los cuestionarios combinados de Guilford y Cattell. *Teorías de la personalidad*. México: Limusa.

- Cattell, R. (1969). Naturaleza y medición de la angustia. En G. Lindzey (Ed), *Teorías de la personalidad*. México: Limusa
- Cattell, R. (1972). *El análisis científico de la personalidad*. Barcelona: Fontanella.
- Cattell, R. (1977). *El análisis científico de la personalidad y la motivación*. Madrid: Pirámide.
- Cattell, R. (1985). 16PF, *Cuestionario de personalidad para Adultos*. Manual. Madrid: TEA.
- Cattell, R. & Cattell, H. (1995). *Personality Structure and the New Fifth Edition of the 16PF. Educational and Psychological Measurement*, 55 (6), 926-937.
- Castro López, R., Molero López-Barajas, D., Cachón Zagalaz, J., & Zagalaz Sánchez, M. L. (2014). Factores de la personalidad y fisicoculturismo: Indicadores asociados a la vigorexia. *Revista de psicología del deporte*, 23(2), 0295-300. Recuperado de: [https://ddd.uab.cat/pub/revpsidep/revpsidep\\_a2014v23n2/revpsidep\\_a2014v23n2p295.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/revpsidep/revpsidep_a2014v23n2/revpsidep_a2014v23n2p295.pdf)
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2016). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 241-258. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/220701/187111>
- Cicero, DC y Kerns, JG (2011). Pensamiento referencial desagradable y agradable: relaciones con el auto procesamiento, la paranoia y otros rasgos esquizotípicos. *Revista de Investigación en Personalidad*, 45 (2), 208-218. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0092656611000262>
- Cruz, R. Z. (2014). Revisión sistemática del inventario multifásico de personalidad de Minnesota-mmipi. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 10(1), 151-163. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/679/67935714011.pdf>
- Domínguez-Lara, S. A. (2016). Emotional intelligence and cognitive emotion regulation strategies in college students from Lima: a preliminary analysis. *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana*, 13(2). Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumenI.cgi?IDARTICULO=67991>
- Domínguez Lara, S. A., & 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.

- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child development*, 75(2), 334-339. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x>
- Esbec, E., & Echeburúa, E. (2014). La evaluación de los trastornos de la personalidad según el DSM-5: recursos y limitaciones. *Terapia psicológica*, 32(3), 255-264. Recuperado de: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-48082014000300008&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-48082014000300008&script=sci_arttext)
- Eysenck, H. J. (1985). *The biological basis of personality*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. G. (1997). *EPQ: cuestionario de personalidad para niños (EPQ-J) y adultos (EPQ-A): manual*. Tea.
- García, J. A. B. (2010). Actividad de los sistemas de aproximación e inhibición conductual y psicopatología. *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 61. Recuperado de: [http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS\\_6\\_esp\\_61-65.pdf](http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_6_esp_61-65.pdf)
- García-Méndez, G. (2005). Estructura factorial del modelo de personalidad de Cattell en una muestra colombiana y su relación con el modelo de cinco factores. *Avances en medición*, 3, 53-72.
- Garrido-Rojas, L. U. S. M. E. N. I. A. (2006). Attachment, emotion and emocional regulation. Implications for health. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 493-507. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-05342006000300004](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342006000300004)
- Gellatly, R., & Beck, A. T. (2016). Catastrophic thinking: A transdiagnostic process across psychiatric disorders. *Cognitive Therapy and Research*, 40(4), 441-452. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10608-016-9763-3>
- Gómez Pérez, O., & Calleja Bello, N. (2017). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista mexicana de investigación en psicología*, 8(1), 96-117. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2016/mip161g.pdf>
- Götz, T., Cronjäger, H., Frenzel, A. C., Lüdtke, O., & Hall, N. C. (2010). Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 44-58. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X09000393>

- Gray, J. A. (1970). The psychophysiological basis of introversion-extraversion. *Behaviour research and therapy*, 8(3), 249-266.
- Gray, J. A. (1971). The mind-brain identity theory as a scientific hypothesis. *The Philosophical Quarterly (1950-)*, 21(84), 247-254.
- Gray, J. A. (1982). Précis of The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septo-hippocampal system. *Behavioral and Brain Sciences*, 5(3), 469-484. Recuperado de: <https://www.cambridge.org/core/journals/behavioral-and-brain-sciences/article/precis-of-the-neuropsychology-of-anxiety-an-enquiry-into-the-functions-of-the-septohippocampal-system/C26E3C1331D2F503EC7FC13D2B51D092>
- Gray, J. A., & Menaughton, N. (2000). The psychology of Anxiety and Enquiry in to the functions of the septo hippocampus system.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/2007-01392-001>
- López Cano, I. (2016). Fiabilidad y validez del instrumento RSTPQ y su relación con las ideas de referencia en una muestra de estudiantes universitarios. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Irene\\_Lopez\\_Cano/publication/304580629\\_Fiabilidad\\_y\\_validez\\_del\\_instrumento\\_RSTPQ\\_y\\_su\\_relacion\\_con\\_las\\_ideas\\_de\\_referencia\\_en\\_una\\_muestra\\_de\\_estudiantes\\_universitarios/links/577406ec08ae1b18a7de3ebb/Fiabilidad-y-validez-del-instrumento-RSTPQ-y-su-relacion-con-las-ideas-de-referencia-en-una-muestra-de-estudiantes-universitarios.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Irene_Lopez_Cano/publication/304580629_Fiabilidad_y_validez_del_instrumento_RSTPQ_y_su_relacion_con_las_ideas_de_referencia_en_una_muestra_de_estudiantes_universitarios/links/577406ec08ae1b18a7de3ebb/Fiabilidad-y-validez-del-instrumento-RSTPQ-y-su-relacion-con-las-ideas-de-referencia-en-una-muestra-de-estudiantes-universitarios.pdf)
- Medrano, L. A., Moretti, L., Ortiz, Á., & Pereno, G. (2013). Validación del cuestionario de regulación emocional cognitiva en universitarios de Córdoba, Argentina. *Psykhé (Santiago)*, 22(1), 83-96. Recuperado de: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22282013000100007&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22282013000100007&script=sci_arttext)
- Medrano, L. A., Muñoz-Navarro, R., & Cano-Vindel, A. (2016). Procesos cognitivos y regulación emocional: aportes desde una aproximación psicoevolucionista. *Ansiedad y estrés*, 22(2-3), 47-54. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1134793716300318>
- Millón, T. (1969). *Modern psychopathology: A biosocial approach to maladaptive learning and functioning*. Philadelphia, P.A: Saunders.
- Millón, T. (1990). *Toward a new personology An evolutionary model*. New York: Wiley.

- Morán, B., Revilla, R. G., Medrano, L. A., & Moretti, L. S. Regulación Cognitiva De Las Emociones Y Su Relación Con Los Trastornos De Personalidad.
- Revelle, W. (2014). Hans J. Eysenck. *Northwestern University Publication*. Recuperado de: <http://www.w.personality-project.org/revelle/publications/eysenck.pdf>
- Shaffer, D. R., & del Barrio Martínez, C. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.
- 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. Recuperado de: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>
- Valverde, U., Gissela, I., & Tingo Cali, T. V. (2017). Rasgos de la Personalidad y Rendimiento Académico en los estudiantes de la Unidad Educativa “Isabel De Godin”. Riobamba, 2015-2016 (Bachelor's thesis, Rbba, Unach 2017). Recuperado de: <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/3486>

## Anexos

### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIO CON ALUMNAS DE PRIMARIA DE LA UNIDAD EDUCATIVA ROSA DE JESUS CORDERO PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: ESTILOS DE APEGO Y DIFICULTADES DE REGULACION EMOCIONAL EN ALUMNAS DE LA UNIDAD EDUCATIVA ROSA DE JESUS CORDERO.

El propósito de la información que usted leerá a continuación es ayudarle a tomar la decisión de permitir participar a su hija o representada – o no –, en una investigación. Tómese el tiempo que requiera para decidirse y por favor lea cuidadosamente este documento.

#### Objetivo de la investigación

Su hija o representada ha sido invitada a participar de una investigación. El propósito de esta es *identificar los tipos de apego y regulación emocional en las estudiantes de primaria de la Unidad Educativa.*

#### Procedimiento de la investigación

Si usted acepta que su hija o representada participe, a la niña se le aplicará un cuestionario de evaluación del comportamiento agresivo y pro social de niños y niñas escolarizados.

#### Beneficios

No existen beneficios económicos para usted o para su hija o representada por la participación en este estudio. Sin embargo, el hecho que responda los cuestionarios será un aporte para esta investigación, pues contribuirá con los resultados al desarrollo científico de la psicología de nuestro país. Los resultados de los test, serán entregados a los profesionales del Departamento de Educación y Conserjería Estudiantil, para que, en caso de ser necesario, sean utilizados con fines terapéuticos.

#### Riesgos

Esta investigación no tiene riesgos para su niña o para su familia

#### Confidencialidad de la información personal y médica

Los datos que resulten del estudio serán resguardados con seguridad y confidencialidad. Se utilizarán exclusivamente con fines de tratamiento y de investigación. Todo dato de identificación personal será excluido de reportes y publicaciones.

#### Voluntariedad de la participación

La participación en esta investigación es completamente voluntaria. Usted puede autorizar la participación de su hija o representada si es su voluntad hacerlo. También podrá retirarse del estudio en el momento en que estime conveniente y puede no responder algunos cuestionarios o preguntas si prefiere.

Las autoridades de la institución tienen conocimiento y han autorizado la participación de su hija o representada en este estudio.

Si decide retirar a su hija o representada del estudio, la información obtenida no será utilizada para la investigación, ni guardada.

En caso de que usted no esté conforme o tenga alguna duda, comentario con respecto a las evaluaciones favor dirijase a o Cristina Flores o Gabriela Suárez, al correo electrónico gcrisfl-94@outlook.es, abysuca\_5@hotmail.com o al celular 0969472787/0999059250.

#### DECLARACION DE CONSENTIMIENTO

Se me ha explicado el propósito de esta investigación, los procedimientos, los riesgos, los beneficios y los derechos que tengo por participar. También se me ha indicado que me puedo retirar en el momento que lo desee.

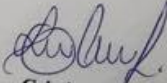
Firmo este documento voluntariamente, sin ser forzado (a) a hacerlo.

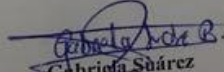
Al momento de la firma, me entregan una copia firmada de este documento.

Nombre participante menor de edad: Emilia Sarmiento B.

Firma: [Firma]

Fecha: 04-01-2018

  
Cristina flores  
Investigadora responsable  
08 de enero de 2019

  
Gabriela Suárez  
Investigadora responsable  
08 de enero de 2019



## CERQ

Sexo: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Nivel de Estudio: \_\_\_\_\_

Generalmente todos hemos tenido que afrontar ahora o en el pasado sucesos negativos o displacenteros. Cada persona responde de una forma característica y propia antes estas situaciones. Por medio de las siguientes preguntas tratamos de conocer en qué piensas cuando experimentas sucesos negativos o desagradables

Ítems		Casi siempre	A veces	Regularmente	A menudo	Casi siempre
1.	Creo que soy el culpable					
2.	Creo que tengo que aceptarlo					
3.	Una y otra vez, pienso en cómo me siento sobre lo que ha pasado					
4.	Pienso en cosas más agradables					
5.	Pienso en que sería lo mejor que podría hacer					
6.	Creo que puedo aprender de ello					
7.	Creo que cosas peores pueden pasar					
8.	A menudo pienso que esto es mucho peor que lo que le ocurre a los demás					
9.	Creo que otros son los culpables					
10.	Creo que eh sido inútil					
11.	Ya ha ocurrido, no hay nada que yo pueda hacer al respecto					
12.	A menudo pienso en lo que estoy pensando y sintiendo sobre lo ocurrido					
13.14.	Pienso en cosas mas agradables que no tienen nada que ver con lo ocurrido					
15.	Pienso en como puedo arruinarlo					
16.	Creo que esto me hace sentir "más maduro y más sabio"					
17.	Creo que a otros les pasan cosas peores					
18.	Una y otra vez pienso en lo terrible que es todo lo que ha pasado					
19.	Creo que otros han sido inútiles					
20.	Creo que es mi culpa					
21.	Creo que no puedo cambiarlo					
22.	Todo el tiempo, pienso que quiero entender porque me siento así					
23.	Pienso en algo agradable y no sobre lo que ocurrió					
24.	Pienso en como puedo cambiarlo					
25.	Creo que lo ocurrido tiene también una parte positiva					
26.	Creo que no es tan malo como otras cosas que podrían pasar					
27.	Todo el tiempo pienso que esto es lo peor que te puede pasar					
28.	Creo que es culpa de otros					
29.	Creo que todo esto es causado por mi					

30.	Creo que no puedo hacer nada al respecto					
31.	A menudo pienso en cómo me siento sobre lo que ha ocurrido					
32.	Pienso en las cosas agradables que me han pasado					
33.	Pienso en que es lo mejor que puedo hacer					
34.	Creo que no todo es malo					
35.	Creo que hay cosas peores en el mundo					
36.	A menudo pienso en lo horrible que fue la situación					

1.	Creo que no puedo hacer nada al respecto					
2.	A menudo pienso en cómo me siento sobre lo que ha ocurrido					
3.	Pienso en las cosas agradables que me han pasado					
4.	Pienso en que es lo mejor que puedo hacer					
5.	Creo que no todo es malo					
6.	Creo que hay cosas peores en el mundo					
7.	A menudo pienso en lo horrible que fue la situación					
8.	Creo que no puedo hacer nada al respecto					
9.	A menudo pienso en cómo me siento sobre lo que ha ocurrido					
10.	Pienso en las cosas agradables que me han pasado					
11.	Pienso en que es lo mejor que puedo hacer					
12.	Creo que no todo es malo					
13.	Creo que hay cosas peores en el mundo					
14.	A menudo pienso en lo horrible que fue la situación					
15.	Creo que no puedo hacer nada al respecto					
16.	A menudo pienso en cómo me siento sobre lo que ha ocurrido					
17.	Pienso en las cosas agradables que me han pasado					
18.	Pienso en que es lo mejor que puedo hacer					
19.	Creo que no todo es malo					
20.	Creo que hay cosas peores en el mundo					
21.	A menudo pienso en lo horrible que fue la situación					
22.	Creo que no puedo hacer nada al respecto					
23.	A menudo pienso en cómo me siento sobre lo que ha ocurrido					
24.	Pienso en las cosas agradables que me han pasado					
25.	Pienso en que es lo mejor que puedo hacer					
26.	Creo que no todo es malo					
27.	Creo que hay cosas peores en el mundo					
28.	A menudo pienso en lo horrible que fue la situación					
29.	Creo que no puedo hacer nada al respecto					
30.	A menudo pienso en cómo me siento sobre lo que ha ocurrido					
31.	Pienso en las cosas agradables que me han pasado					
32.	Pienso en que es lo mejor que puedo hacer					
33.	Creo que no todo es malo					
34.	Creo que hay cosas peores en el mundo					
35.	A menudo pienso en lo horrible que fue la situación					
36.	Creo que no puedo hacer nada al respecto					

# EPQ - J

	PD	PC
N		
E		
P		
S		
CA		

Apellidos y nombre ..... Edad ..... Sexo .....

Centro ..... Curso ..... N.º .....

Profesión del padre ..... Fecha .....

## Instrucciones

Las preguntas siguientes se refieren a diferentes modos de pensar y sentir. Después de cada una están las palabras Sí y No.

Lee cada pregunta y contesta poniendo una cruz o aspa sobre la palabra Sí o la palabra No, según sea tu modo de pensar o sentir. No hay respuestas buenas o malas; todas sirven. Tampoco hay preguntas de truco.

Mira cómo se han contestado los siguientes ejemplos:

	Respuesta
A) ¿Te gustaría ir de vacaciones al Polo Norte? ... ..	Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
B) ¿Alguna vez has llegado tarde al colegio? ... ..	Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>

El niño que ha señalado las respuestas ha contestado que No le gustaría ir de vacaciones al Polo Norte y que Sí, es verdad, que alguna vez ha llegado tarde al colegio.

Trabaja rápidamente y no pienses demasiado en el significado de las preguntas.

CONTESTA A TODAS LAS PREGUNTAS

Autores: H. J. Eysenck y S. B. G. Eysenck



Traducido y adaptado con permiso de Hodder & Staughton, Kent, England Copyright © 1975 by H. J. Eysenck & S. B. G. Eysenck. Copyright © 1978 by TEA Ediciones, S. A. Todos los derechos reservados. - Prohibida la reproducción total o parcial. - Edita: TEA Ediciones, S. A. - c/ Fray Bernardino de Sahagún, 24 - 28033 Madrid. - Imprime: Aguirre Campana - Daganzo, 15 dpdo. - 28002 Madrid. - Depósito legal, M. 39.379 - 1982.



	Respuesta
1. ¿Te agrada que haya mucha animación a tu alrededor? ... ..	Sí No
2. ¿Cambia tu estado de humor con facilidad? ... ..	Sí No
3. ¿Piensas que los policías castigan para que les tengamos miedo? ... ..	Sí No
4. ¿Alguna vez has querido llevarte más de lo que te correspondía en un reparto? ... ..	Sí No
5. Cuando la gente te habla, ¿respondes en general rápidamente? ... ..	Sí No
6. ¿Te aburres con facilidad? ... ..	Sí No
7. ¿Te divierten las bromas que a veces pueden molestar a otros? ... ..	Sí No
8. ¿Haces siempre inmediatamente lo que te piden? ... ..	Sí No
9. ¿Frecuentemente te gusta estar solo? ... ..	Sí No
10. ¿Te vienen ideas a la cabeza que no te dejan dormir por la noche? ... ..	Sí No
11. ¿Siempre cumples todo lo que dicen y mandan en el colegio? ... ..	Sí No
12. ¿Te gustaría que otros chicos te tuviesen miedo? ... ..	Sí No
13. ¿Eres muy alegre y animoso? ... ..	Sí No
14. ¿Hay muchas cosas que te molestan? ... ..	Sí No
15. ¿Te equivocas algunas veces? ... ..	Sí No
16. ¿Has quitado algo que perteneciera a otro (aunque sea una bola o un cromó)? ... ..	Sí No
17. ¿Tienes muchos amigos? ... ..	Sí No
18. ¿Te sientes alguna vez triste sin ningún motivo para ello? ... ..	Sí No
19. ¿Algunas veces te gusta hacer rabiar mucho a los animales? ... ..	Sí No
20. ¿Alguna vez has hecho como que no habías oído cuando alguien te estaba llamando? ... ..	Sí No
21. ¿Te gustaría explorar un viejo castillo en ruinas? ... ..	Sí No
22. ¿A menudo piensas que la vida es muy triste? ... ..	Sí No
23. ¿Crees que tú te metes en más riñas y discusiones que los demás? ... ..	Sí No
24. En casa, ¿siempre acabas los deberes antes de salir a jugar a la calle? ... ..	Sí No
25. ¿Te gusta hacer cosas en las que tengas que actuar con rapidez? ... ..	Sí No
26. ¿Te molesta mucho que los mayores te nieguen lo que pides? ... ..	Sí No
27. Cuando oyes que otro está diciendo palabrotas, ¿intentas corregirle? ... ..	Sí No
28. ¿Te gustaría actuar en una comedia organizada en el colegio? ... ..	Sí No

CONTINUA EN LA PAGINA SIGUIENTE

N	E	P	S	CA

- |  | Respuesta |
|--|-----------|
| 29. ¿Te sientes herido fácilmente cuando los demás encuentran faltas en tu conducta o trabajo?     | Sí No     |
| 30. ¿Te afectaría mucho ver un perro que acaba de ser atropellado?                                 | Sí No     |
| 31. ¿Siempre has pedido disculpas cuando has dicho o hecho algo mal?                               | Sí No     |
| 32. ¿Crees que alguno piensa que tú le has hecho una faena y quiere vengarse de ti?                | Sí No     |
| 33. ¿Crees que debe ser muy divertido hacer esquí acuático?  | Sí No     |
| 34. ¿Te sientes frecuentemente cansado sin ningún motivo para ello?                                | Sí No     |
| 35. En general, ¿te divierte molestar a los demás?   | Sí No     |
| 36. ¿Te quedas siempre callado cuando las personas mayores están hablando?                         | Sí No     |
| 37. En general, ¿eres tú quien da el primer paso al hacer un nuevo amigo?                          | Sí No     |
| 38. Al acabar de hacer algo, ¿piensas, generalmente, que podrías haberlo hecho mejor?              | Sí No     |
| 39. ¿Crees que tú te metes en más peleas que los demás?  | Sí No     |
| 40. ¿Alguna vez has dicho una palabrota o has insultado a otro?                                    | Sí No     |
| 41. ¿Te gusta contar chistes o historietas divertidas a tus amigos?                                | Sí No     |
| 42. En clase, ¿te metes en más líos o problemas que los demás compañeros?                          | Sí No     |
| 43. En general, ¿recoges del suelo los papeles o basura que tiran los compañeros en clase?         | Sí No     |
| 44. ¿Tienes muchas aficiones o te interesas por muy diferentes cosas?                              | Sí No     |
| 45. ¿Algunas cosas te hieren y ponen triste con facilidad?   | Sí No     |
| 46. ¿Te gusta hacer picardías o jugarretas a los demás?  | Sí No     |
| 47. ¿Te lavas siempre las manos antes de sentarte a comer?   | Sí No     |
| 48. En una fiesta o reunión, ¿te quedas sentado mirando en vez de divertirse y jugar?              | Sí No     |
| 49. ¿Frecuentemente te sientes «harto de todo»?  | Sí No     |
| 50. ¿A veces es bastante divertido ver cómo una pandilla molesta o mete miedo a un chico pequeño?  | Sí No     |
| 51. ¿Siempre te comportas bien en clase, aunque el profesor haya salido?                           | Sí No     |
| 52. ¿Te gusta hacer cosas que te dan un poco de miedo?   | Sí No     |
| 53. ¿A veces te encuentras tan intranquilo que no puedes quedarte sentado mucho rato en una silla? | Sí No     |
| 54. ¿Crees que los pobres tienen iguales derechos que los ricos?                                   | Sí No     |
| 55. ¿Has comido alguna vez más dulces de los que te permitieron?                                   | Sí No     |

CONTINUA EN LA PAGINA SIGUIENTE

N	E	P	S	CA



56. ¿Te gusta estar con los demás chicos y jugar con ellos? ... Sí No
57. ¿Son muy exigentes contigo tus padres? ... Sí No
58. ¿Te gustaría ser paracaidista? ... Sí No
59. ¿Te preocupas durante mucho tiempo cuando crees que has hecho una tontería? ... Sí No
60. ¿Siempre comes todo lo que te ponen en el plato? ... Sí No
61. ¿Puedes despreocuparte de otras cosas y divertirte mucho en una reunión o fiesta animada? Sí No
62. ¿Piensas frecuentemente que la vida no merece la pena vivirla? ... Sí No
63. ¿Sentirías mucha pena al ver un animal cogido en un cepo o trampa? ... Sí No
64. ¿Has sido descarado alguna vez con tus padres? ... Sí No
65. ¿Normalmente tomas pronto una decisión y te pones con rapidez a hacer las cosas? ... Sí No
66. ¿Te distraes con frecuencia cuando estás haciendo alguna tarea? ... Sí No
67. ¿Te gusta zambullirte o tirarte al agua en una piscina o en el mar? ... Sí No
68. Cuando estás preocupado por algo, ¿te cuesta poder dormirte por la noche? ... Sí No
69. ¿Has sentido alguna vez deseos de «hacer novillos» y no ir a clase? ... Sí No
70. ¿Creen los demás que tú eres muy alegre y animoso? ... Sí No
71. ¿Te sientes solo frecuentemente? ... Sí No
72. ¿Eres siempre muy cuidadoso con las cosas que pertenecen a otros? ... Sí No
73. ¿Siempre has repartido tus juguetes, caramelos o cosas con los demás? ... Sí No
74. ¿Te gusta mucho salir de paseo? ... Sí No
75. ¿Has hecho alguna vez trampas en el juego? ... Sí No
76. ¿Te resulta difícil divertirte en una reunión o fiesta animada? ... Sí No
77. ¿Te sientes unas veces alegre y otras triste, sin ningún motivo para ello? ... Sí No
78. Cuando no hay una papelera cerca, ¿tiras los papeles al suelo? ... Sí No
79. ¿Te consideras una persona alegre y sin problemas? ... Sí No
80. ¿Necesitas con frecuencia buenos amigos que te comprendan y animen? ... Sí No
81. ¿Te gustaría montar en una motocicleta muy rápida? ... Sí No

COMPRUEBA LA COLUMNA DE RESPUESTAS PARA VER SI HAS DEJADO ALGUNA CUESTION SIN CONTESTAR

N	E	P	S	CA