

## Intolerancia a la Frustración y Regulación Emocional en adolescentes

*Intolerance to frustration and emotional regulation in adolescents*

Recepción del artículo: 10-10-18|Aceptación del artículo: 26-12-18

**Begoña Ibañez, María\***  
mabe\_6307@hotmail.com  
**Franco Paul\***  
rimbaud64@gmail.com  
**Alba Mustaca\*\*, \*\***  
albamustaca@gmail.com

Facultad de Psicología y  
Humanidades- Universidad Abierta  
Interamericana (UAI)\*  
Centro del Altos Estudios en  
Ciencias Humanas y de la Salud  
(CAECIHS)\*\*  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9699-3147>\*\*

### Resumen

Se evaluaron las relaciones entre intolerancia a la frustración (IF) y regulación emocional (RE) en adolescentes argentinos. Se administraron dos instrumentos: la Escala de Intolerancia a la Frustración (EIF, Medrano, Franco & Mustaca, 2018) y la Escala de Regulación Emocional (ERE, Medrano, Moretti, Ortiz & Pereno, 2013), y un cuestionario sociodemográfico. Se hallaron relaciones directas significativas entre Intolerancia Emocional con Rumiación, Autoculparse y Catastrofismo; Intolerancia por alcanzar Logros con Autoculparse; Intolerancia a la Incomodidad con Catastrofismo; Derechos con Culpar a Otros y Rumiación; y Puntuación Total de la EIF con Rumiación, Catastrofismo y Autoculparse. Las mujeres exhibieron un mayor puntaje en Intolerancia Emocional, Derechos y Puntuación Total de la EIF y en Rumiación y Poner en Perspectiva en la ERE respecto de los varones. Estos datos se discuten en función de investigaciones previas y su utilidad en ámbitos educativos y clínicas.

**Palabras clave:** adolescentes, frustración, Regulación emocional.

### Para referenciar este artículo:

Begoña, M., Franco, P. y Mustaca, E. (2018). Intolerancia a la Frustración y Regulación Emocional en adolescentes Conciencia EPG, 3(2), 12-33. doi: 10.32654/CONCIENCIAEPG.3-2.2

## Abstract

The relationships between intolerance to frustration (IF) and emotional regulation (RE) in Argentine adolescents were evaluated. Two instruments were administered: the Scale of Intolerance to Frustration (EIF, Medrano, Franco & Mustaca, 2018) and the Emotional Regulation Scale (ERE, Medrano, Moretti, Ortiz & Pereno, 2013), and a sociodemographic questionnaire. Significant direct relationships were found between Emotional Intolerance with Rumination, Self-blame and Catastrophism; Intolerance to achieve Achievements with Self-blame; Intolerance to Discomfort with Catastrophism; Rights to Blame Others and Rumination; and Total Score of the EIF with Rumination, Catastrophism and Self-blame. The women exhibited a higher score in Emotional Intolerance, Rights and Total Score of the EIF and in Rumination and Put in Perspective in the ERE with respect to the males. These data are discussed based on previous research and its usefulness in educational and clinical settings.

**Keywords:** Adolescents, Frustration, Emotional Regulation.

## Introducción

Existen numerosas situaciones cotidianas en la cual los hechos no son de acuerdo con lo esperado.

Imaginemos que tres estudiantes obtienen un 5 en un examen; uno de ellos esperaba el 5, el otro un aplazo y el tercero, un 10. ¿Los tres reaccionarían con las mismas emociones ante la nota recibida? Es probable que el primero diga “ya me lo imaginaba”, el segundo podrá estar feliz porque no fue aplazado, y el tercero responderá con bronca, enojo, mal humor y hasta con dolor. En psicología todas estas estas reacciones se estudiaron dentro del concepto de relatividad de los refuerzos o efectos de contraste y nos indican que los incentivos tienen un valor relativo que dependen en parte de las expectativas que tenemos acerca de lo que nos va a ocurrir (Amsel, 1958, 1992). Cuando lo que sucede es peor de lo que esperamos, se producen efectos emocionales, cognitivos, comportamentales y neurales de frustración que incluyen ansiedad, activación fisiológica y emocional, conductas de escape de la situación, a veces agresividad o violencia y activación de zonas cerebrales relacionadas con el estrés y el dolor nociceptivo (ver Mustaca, 2013 para una revisión). La intensidad y duración de estas reacciones dependen en gran parte de aprendizajes previos, de la magnitud de la discrepancia, de la situación y de diferencias individuales que se pueden resumir en el nivel de tolerancia que se tiene ante la violación de expectativas. En el ejemplo presentado, las respuestas de dos estudiantes frustrados por el mismo hecho serán similares pero su magnitud y duración dependerá en parte de

la capacidad que tenga cada uno para tolerarla.

Algunos estudios que evaluaron la tolerancia a la frustración en humanos se realizaron con la Escala de Intolerancia a la frustración (EIF, Harrington, 2005) que evalúa las creencias arraigadas acerca de que la realidad debe ser de acuerdo con nuestras expectativas y el fuerte rechazo a que no lo sean. Los estudios realizados con este cuestionario en jóvenes hallaron correlaciones positivas entre la EIF y procrastinación (Ozer, Demir & Harrington, 2012), y negativas con autoestima (Garaigordobil & Oñederra, 2010). Con el uso de otras medidas, Andrés, Stelzer, Vernucci, Canet Juric, Galli y Navarro Guzmán (2017), utilizando indicadores que evalúa la tolerancia al estrés ( Lejuez, Daughters, Danielson & Ruggiero, 2006), una tarea relacionada con la persistencia ante situaciones de frustración que provocaba estados emocionales negativos, hallaron en niños de 9 a 11 años que una mayor tolerancia al estrés resultó ser un buen predictor de la comprensión lectora de textos expositivos y del cálculo matemático, no así de la comprensión lectora de textos narrativos. En otro estudio se halló que la IF explicaba el 25% de la varianza en el rendimiento académico (Wilde, 2012). Díaz, Martínez y Martín (2004) en otro trabajo realizado con adolescentes españoles hallaron que los que ejercen violencia tienen, entre otras características, una alta IF. Este estudio coincide con los realizados por

Olweus (1993) quien estudió el bullying ejercido dentro de la escuela en Noruega. Los agresores tenían un perfil de baja tolerancia a la frustración, se encontraban en una situación social negativa, era físicamente más vigorosos que los demás, tenían amigos que los acompañaban en comportamientos violentos, gran tendencia a explotar su fuerza, siendo impulsivos, con pocas habilidades sociales y problemas para cumplir las normas.

Siendo que la frustración genera emociones negativas es posible que su expresión, magnitud y duración tenga relaciones con los procesos de regulación emocional (RE). El concepto de RE incluye a todas aquellas estrategias, automáticas o conscientes que acrecientan, disminuyen o anulan una emoción que se está experimentando, sean ellas desagradables o agradables (Bridges, Denham, & Ganiban, 2004; Gross, 2002). La mayoría de las investigaciones se centraron en estudiar la RE consciente y de sucesos negativos con el objetivo que sean útiles para evaluar la eficacia de intervenciones educativas y clínicas.

No existen estrategias de RE inherentemente adaptativas o desadaptativas ya que pueden depender de las situaciones. Por ejemplo, un estudiante puede beneficiarse inhibiendo una conducta de enojo con su profesor, pero puede no ser adecuada para resolver conflictos personales con algún amigo. Sin embargo, los

cuestionarios que evalúan la RE hallaron que algunas tácticas correlacionan con conductas inapropiadas o fracasos en distintas áreas de la vida. Por ejemplo, Gross (1998) realizó un experimento en el cual a los participantes se les mostraron películas de contenido aversivo mientras se monitoreaban y registraban respuestas fisiológicas. Los sujetos recibieron diferentes instrucciones según tres grupos. Uno tenía que regular sus emociones a través de la estrategia de re-evaluación (RE centrada en los antecedentes): debían darle una interpretación diferente a lo que veían. A otro grupo de sujetos se los instruyó a que debían inhibir las emociones negativas comportándose de tal forma que los demás cuando los veían pensarán que la película no le provocaba ninguna emoción (supresión de emociones, RE centrada en las respuestas). Un tercer grupo participó como grupo control que no tenía instrucciones previas. Los resultados mostraron que la re-evaluación y la supresión de emociones redujeron el comportamiento emocional-expresivo, pero en la re-evaluación disminuyeron también las respuestas fisiológicas de activación, mientras que en la de supresión emocional aumentó la activación simpática. Desde una perspectiva neurocientífica, Goldin, Mc Rae, Ramel y Gross (2008) realizaron otro estudio utilizando resonancia magnética funcional (RMf) a fin de confrontar las bases neurales de las estrategias de re-evaluación y la supresión de emociones negativas. Los sujetos veían durante 15 seg. películas

neutrales y emocionalmente negativas. El grupo que recibió instrucciones de re-evaluación cognitiva en los videos negativos estuvo asociado a respuestas tempranas en la corteza prefrontal (PFC), disminuyó la actividad de la amígdala, de las respuestas insulares y de experiencia de emoción negativa. En cambio, el grupo con la instrucción de supresión de emociones negativas se asoció a respuestas tardías de la PFC, aumentó la actividad de la amígdala y las respuestas insulares relacionadas con el estrés, aunque disminuyó la expresión de las emociones y experiencias negativas. Estos hallazgos sugieren que estas dos estrategias de RE tienen distintas consecuencias fisiológicas y neurales; y que las enfocadas en los antecedentes (re-evaluación) pueden ser mejores para la salud que ciertas formas de modulación de sentimientos basadas la supresión de emociones.

Las dificultades con la RE están asociadas a una amplia gama de problemas de salud mental (Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer, 2010; Gratz & Tull, 2010), así como conductas problemáticas como el abuso de sustancias (Kun & Demetrovics, 2010), autoagresión (Buckholdt, Parra, & Jobe-Shields, 2009; Mikolajczak, Petrides, & Hurry, 2009) y el comportamiento sexual arriesgado (Tull, Weiss, Adams, & Gratz, 2012), entre otros.

La RE no solo se estudió con relación a la psicopatología, sino también en el ámbito académico. Si bien la emoción más

examinada en el contexto académico ha sido la ansiedad, los estudios recientes advierten que los estudiantes experimentan una amplia variedad de emociones que influyen sobre la conducta académica (González, Donolo & Rinaudo, 2009; Medrano & Vilte, 2010; Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002). Por ejemplo, Pekrun et al., (2002) hallaron la existencia de 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. Estas emociones influyen en el aprendizaje y en el rendimiento, tanto favoreciéndolos como perjudicándolos. La experiencia emocional positiva tiene enormes ventajas para el proceso del aprendizaje, por ejemplo, para realizar planificaciones con metas concretas o atender a la información (Gumora & Arsenio, 2002). Por otra parte, las dificultades en la RE de las experiencias negativas pueden tener consecuencias como no poder seleccionar lo relevante de una situación y concentrarse en aquello irrelevante y nocivo para resolver problemas.

Muchas investigaciones mostraron la importancia de una adecuada RE para el rendimiento. Por ejemplo, se hallaron relaciones significativas entre las emociones y la percepción del control académico (Ruthig et al., 2008), las creencias de autoeficacia (Lent & Brown, 2008), la satisfacción académica y con la vida

(Kuppens, Realo & Diener, 2008, Kuppens & Van Mechelen, 2007) y con el autoconcepto académico (Goetz, Cronjaeger, Frenzel, Lüdtke & Hall, 2010), entre otras variables. La desregulación emocional mostró que está relacionada déficit en el rendimiento y sobre los procesos cognitivos superiores, imprescindibles para el óptimo desempeño académico (Gargurevich, 2008). Masten et al. (2005) mostraron que sin una autorregulación emocional adecuada no es posible retener la información presentada por el profesor en clase. El descontrol puede incluir comportamientos agresivos y actitudes antisociales (Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007). Además, la falta de RE afecta el rendimiento en los exámenes, ya que disminuyen los procesos atencionales, la recuperación de la información y fomenta la ansiedad (Benbenutti, McKeachie & Lin, 2002; Gargurevich, 2008). En el mismo sentido, Gumora y Arsenio (2002) evaluaron las relaciones entre la RE y el rendimiento académico en un test estandarizado a nivel nacional en los Estados Unidos y hallaron que la autoregulación emocional predijo significativamente el rendimiento académico, después de controlar otras variables, como la autoeficacia, la disposición emocional hacia el profesor y el afecto negativo hacia el contexto educativo.

Uno de los cuestionarios autoadministrados más utilizados para evaluar la RE es la Escala de RE cognitiva

de Garnefski y Kraaij (ERE, 2007) que mide estrategias de RE conscientes ante sucesos que los sujetos perciben como estresantes. Mediante análisis factoriales hallaron 9 clases de RE: autoculparse, culpar a otros, rumiación, catastrofización, poner en perspectiva, refocalización, reinterpretación positiva y refocalización en los planes. Algunas investigaciones encontraron que hay estrategias de RE que correlacionan con un funcionamiento más adecuado. En este sentido la Aceptación, Refocalización Positiva, Refocalización en los Planes, Reinterpretación Positiva y Poner en Perspectiva correlacionaron con una mejor adaptación. En cambio, Autoculparse, Rumiación, Catastrofización y Culpar a otros se relacionaron con respuestas no adecuadas (e.g., Domínguez-Sánchez, Lasaristú, Amor & Holgado-Tello, 2011; Jermann, Van der Linden, d'Acremont, M. & Zermatten, 2006). Otros resultados mostraron que el catastrofismo, autoculparse y rumiación correlacionaban con un alto nivel de ansiedad y depresión. En cambio, el reenfoque, la reevaluación positiva y la planificación correlacionó con bajos niveles de ansiedad y depresión (Omran, 2011).

Con muestras de niños y adolescentes se halló que las RE desadaptativas estaban asociadas a un aumento de la conducta agresiva (Cohn, Jakupcak, Seibert, Hildebrandt, & Zeichner, 2010; McLaughlin, Hatzenbuehler, Mennin, & Nolen-Hoeksema, 2011; Tager, Good, &

Brammer, 2010; Tull, Jakupcak, Paulson & Gratz, 2007). Un estudio longitudinal encontró que los niños con desregulación de la emocionalidad se asociaban a un comportamiento agresivo en la edad adolescente (Roll, Koglin, & Petermann, 2012) y un experimento con estudiantes universitarios de pregrado halló que las RE desadaptativas se asociaron con aplicar choques eléctricos con mayor intensidad a un oponente ficticio (Cohn et al., 2010). Robertson, Daffern y Bucks (2011) en una revisión sobre las relaciones entre RE y agresividad, hallaron que las personas que sub-regulan la ira y otras emociones negativas tienen más probabilidades de comportarse de manera agresiva y la sobre-regulación de la emoción puede llevar también a un comportamiento agresivo. Finalmente, Robertson & cols. (2011), de acuerdo con una revisión sistemática, hallaron que las tres habilidades para lograr la regulación deliberada de las emociones son la conciencia, aceptación emocional y competencia en una variedad de estrategias de RE para utilizarlas con mayor flexibilidad en distintas situaciones (e.g., Berking & Znoj, 2008; Gratz & Roemer, 2004; Gratz & Tull, 2010; Greenberg, Elliott, & Pos, 2007).

De la bibliografía explorada, no se encontraron trabajos que relacionen los valores de la IF con las estrategias de RE en las distintas etapas evolutivas. Desde un punto de vista teórico se podría predecir que los sujetos que tienen una alta intolerancia a la frustración presentarán estrategias de RE

disfuncionales y a la inversa, los sujetos con bajos puntajes en Intolerancia a la frustración presentarán altos puntajes en las estrategias de RE adaptativas. Este artículo evaluó estas hipótesis en adolescentes de Argentina. Adicionalmente se presentarán los resultados de estos constructos comparándolos en relación con el género y edades de los participantes. Los resultados de esta investigación podrán informar si la RE y la IF son constructos teóricos relacionados entre sí. Por otra parte, desde el punto de vista aplicado, la selección de la muestra en adolescentes permitirá tener información que puede orientar a docentes y profesionales de la salud sobre este tema en esta etapa del desarrollo o para la elaboración de programas educativos.

## Método

*Participantes:* Se tomó una muestra intencional compuesta por 179 adolescentes argentinos, recluidos en su mayoría de escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires y del conurbano. Las edades oscilaron entre 14 y 19 años (media=16,67; DS= 1.15), que se distribuyeron de la siguiente forma: 14 años: n= 2 (1.1 %), 15 años: n=27 (15.1%), 16 años: n=50 (27.9%), 17 años: n= 63(35.2 %), 18 años: n=23(12.8 %) y 19 años: n=14(14.7 %). En relación con el género, el 33% (n= 59) eran varones, el 66% (n= 118), mujeres y el 1.1% (n=2) a la categoría Otros. En cuanto al nivel de estudios, 145 (80.9 %) tenían nivel secundario incompleto, 20 (11.2 %),

secundario completo y 14 (7.9%) tenían terciario o universitario incompleto. Se excluyeron de la muestra adolescentes que estaban en tratamiento psicológico y/o psiquiátrico.

*Instrumentos:* Escala de Intolerancia a la Frustración (EIF, *The Frustration Discomfort Scale*, Harrington, 2005, adaptación en Argentina de Medrano, Franco & Mustaca, 2018). La versión original consta de 28 ítems traducidos al castellano que los sujetos deben responder utilizando una escala Likert de 5 categorías que van desde “No es nada característico de mí” (1), hasta “Es muy característico de mí” (5). Este cuestionario tiene cuatro factores y una puntuación total que son los siguientes. El factor *intolerancia a la incomodidad* (F1) está referido a las creencias de que la vida debería ser fácil, cómoda y libre de problemas (por ejemplo “No soporto hacer tareas que me parecen demasiado difíciles”). El factor *demanda de derechos* (F2) está referido a las creencias de que los deseos personales deben ser cumplidos y que las otras personas deben complacer y no frustrar esos anhelos, (por ejemplo “No soporto que otra persona actúe en contra de mis deseos”). El factor *intolerancia emocional* (F3) se refiere a la intransigencia a la angustia o al malestar emocional, (por ejemplo: “No tolero sentir que me estoy volviendo loco”). El factor *intolerancia al alcance de logros* (F4) son afirmaciones sobre sentimientos de decepción vinculados con una tarea o a un rendimiento óptimo (por ejemplo “No tolero

bajar mis estándares, aun cuando sé que sería más útil hacerlo”). De acuerdo con el proceso de la validación argentina, la escala se redujo a 17 ítems, 3 para F1 ( $\alpha = .71$ ), 6 para F2 ( $\alpha = .55$ ), 5 para F3 ( $\alpha = .76$ ) y 3 para F4 ( $\alpha = .55$ ). Los valores más altos representan mayor intolerancia a la frustración. La escala total tuvo una consistencia interna de  $\alpha = .84$ . La muestra de la presente investigación presentó una consistencia interna de  $\alpha = .72$  para la escala total.

*Escala de Regulación Emocional (ERE).* Se usó la versión castellana del Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ, Garnefski y Kraaij, 2006) validado en Córdoba, Argentina, por Medrano, Moretti, Ortiz y Pereno (2013). Es un instrumento elaborado para investigar los procesamientos cognitivos que las personas usan cuando se enfrentan con un evento negativo. Es un cuestionario autoadministrado constituido por 36 ítems cuyas respuestas varían en una escala Likert a la consigna: “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 piensa cuando experimenta sucesos negativos o desagradables. En cada una de ellas encontrará 5 opciones que representan una escala desde 1 (casi nunca) a 5 (casi siempre). Marque la opción que mejor indique sus sentimientos sobre las

afirmaciones. Por ejemplo, si usted casi nunca se siente así, marque el 1”; si usted es neutral, marque 3; y si usted casi siempre se siente así, marque 5, etc. en la que 1 es “Casi nunca” y 5 es “Casi siempre”. El cuestionario tiene 9 estrategias de RE, cuatro se pueden considerar como desadaptativas y cinco funcionales. Los valores de alfa de Cronbach en la escala argentina oscilan entre .59 y .83. A continuación, se describen las dimensiones con los  $\alpha$  de Cronbach de la presente muestra:

1) *Autoculparse* ( $\alpha = .75$ ). Está referido a ideas que son atribuidas al propio individuo como causa del suceso negativo y conlleva el congruente sentimiento displacentero (e.g.: “Siento que soy el responsable de lo que ha pasado”).

2) *Catastrofización o Catastrofismo* ( $\alpha = .71$ ). Implica tener reflexiones desmesuradas que realzan el terror experimentado (e.g.: “Normalmente pienso que lo que me ha pasado a mí es lo peor que le puede pasar a alguien”).

3) *Culpar a Otros* ( $\alpha = .71$ ). Está referido a reflexiones que asignan el origen del suceso negativo a otros individuos (e.g.: “Pienso que otros son responsables de lo que ha ocurrido”).

4) *Rumiación o focalización en los Pensamientos* ( $\alpha = .69$ ). Está referido a cavilar excesivamente sobre las emociones y las ideas asociadas al evento displacentero.

En forma similar (e.g.: “Sigo pensando en lo terrible que es lo que me ha pasado”).

5) *Aceptación* ( $\alpha = .42$ ). Se basa en tolerar y tener ideas que admitan que el suceso negativo ha ocurrido (e.g.: “Pienso que tengo que aceptar lo que pasó”).

6) *Focalización en los Planes* ( $\alpha = .60$ ). Se basa en reflexionar en las fases que deben realizarse para resolver el conflicto (e.g.: “Pienso en cómo cambiar la situación”).

7) *Focalización Positiva* ( $\alpha = .79$ ). Radica en tener ideas placenteras y optimistas, en lugar de pensar en el suceso conflictivo (e.g.: “Pienso en cosas positivas que no tienen nada que ver con lo que he vivido”).

8) *Poner en Perspectiva* ( $\alpha = .69$ ). Consiste en reducir y relativizar la trascendencia del suceso, confrontándolo con otros hechos (e. g.: “Pienso que no ha sido tan malo comparado con otras cosas”).

9) *Reinterpretación Positiva* ( $\alpha = .77$ ). Implica que las ideas brindan un concepto positivo al suceso displacentero, favoreciendo el desarrollo personal (e.g.: “Pienso que esa situación tiene también partes positivas”).

Las primeras cuatro estrategias se consideran desadaptativas y las otras seis, adaptativas.

*Cuestionario sociodemográfico.* Se indagó sobre la edad, género, nacionalidad, ciudad de residencia, nivel de instrucción alcanzado (primario incompleto, primario completo, secundario incompleto, secundario completo, universitario/ terciario incompleto, universitario/ terciario completo y postgrados), ocupación y si estaban en tratamiento psicológico o psiquiátrico.

*Procedimiento:* La administración de los cuestionarios se realizó con dos modalidades. Una presencial (n=166, 74,32 %) en la cual se entregaron los cuestionarios de manera individual o grupal en los casos que se concurría a una escuela. La otra forma fue on-line a través de la plataforma Google Form (n=46, 25,68%). En ambos casos se les informó a los participantes que la investigación era anónima, voluntaria y que sólo se utilizaría con fines académicos.

*Análisis de los resultados:* Los datos fueron analizados con el programa estadístico SPSS versión 21. Se realizaron análisis con la prueba estadística de Kolmogorov- Smirnov para evaluar si la distribución de las variables cumplía con los requisitos para utilizar medidas paramétricas. Como no se observó una distribución normal, se llevaron a cabo análisis no-paramétricos. Para los análisis de medidas de tendencia central se utilizó la mediana y el rango para las medidas de dispersión. En relación con el rango de respuesta de las escalas, se calculó a partir de restar el valor mínimo al valor máximo de

dicha dimensión. Como no hay baremos para poder comparar la muestra, se utilizó el rango de respuesta de la escala correspondiente (IF o RE) como un criterio para interpretar los datos. Es decir que, si la mediana se acercaba al máximo del rango de respuesta, se consideraba que la presencia de la dimensión era alta; si la mediana se acercaba al mínimo del rango de respuesta la presencia de dicha dimensión se consideraba baja; los puntajes que se acercaban a la mediana se consideraban que la dimensión estaba dentro de límites normales. Para la comparación de dos grupos se llevaron a

análisis con la prueba U de Mann-Whitney, en tanto que para la correlación de variables se usó el estadístico Rho de Spearman. El criterio de significación fue de  $p < .05$ ; el tamaño del efecto se calculó con la fórmula  $r = Z / \sqrt{n}$ .

## Resultados

En la Tabla 1 se muestra la mediana, el rango, el promedio y desvío estándar de la EIF y de la ERE.

Tabla 1  
*Análisis descriptivo de la EIF y la ERE*

<b>Escala de IF</b>	<b>Md</b>	<b>R</b>	<b>Prom (DS)</b>
Derechos	23	21	22.59(4.53)
Intolerancia Emocional	16	20	15.52(4.56)
Intolerancia a la Incomodidad	8	12	8.55(2.97)
Intolerancia alcance de Logros	9	12	8.5(2.8)
Puntuación total	56	54	57.77(9.64)
<b>Escala de RE</b>	<b>Md</b>	<b>R</b>	<b>Prom (DS)</b>
Autoculparse	3.25	4	3.23(.96)
Catastrofismo	2.5	4	2.67(1.01)
Culpar a Otros	2.5	3.5	2.4(.87)
Rumiación	3.5	4	3.59(.93)
Aceptación	3.5	3.5	3.56(.96)
Focalización Planes	4	3.5	3.99(.74)
Focalización Positiva	3.25	4	3.13(1.36)
Perspectiva	3.75	4	3,61(.95)
Reinterpretación	3.75	4	3.69(.99)

Nota: Md= Mediana, R= Rango de respuesta, Prom. = promedio; DS= desviación standard

En la EIF se observa un mayor puntaje en Derechos, Intolerancia Emocional y puntuación total de IF aunque bastantes cercanos al rango y al promedio. En la ERE. Al igual que en la EIF, los puntajes son

cercanos al rango y a los promedios observando muy baja desviación estándar.

### *Correlaciones entre la EIF y la ERE*

Según se presenta en la Tabla 4, se hallan correlaciones positivas y

significativas entre Autoculparse con Intolerancia Emocional (Rho= .29,  $p < .01$ ), con alcance de logros (Rho= .17,  $p < .05$ ), y con IF total (Rho= .26,  $p < .01$ ); Catastrofismo con Intolerancia emocional (Rho= .16,  $p < .05$ ), con Intolerancia a la

Incomodidad (Rho= .16,  $p < .05$ ) y con IF total (Rho= .28,  $p < .01$ ), Culpar a Otros con Derechos (Rho= .15,  $p < .05$ ), y Rumiación con la Intolerancia emocional (Rho=.35,  $p < .01$ ) con Derechos (Rho= .15,  $p < .05$ ) y con IF total (Rho= .32,  $p < .01$ )

Tabla 2

*Relaciones entre EIF y ERE*

	Int.Emocional	Int. Incom.	Int. Log.	Derechos	IF total
<b>Auto-culparse</b>	<b>.29**</b>	.09	<b>.17*</b>	.10	<b>.26**</b>
<b>Catastrofismo</b>	<b>.16*</b>	<b>.16*</b>	.05	.28	<b>.28**</b>
<b>Culpar a Otros</b>	.01	.07	.08	<b>.15*</b>	.13
<b>Rumiación</b>	<b>.35**</b>	.10	.10	<b>.15*</b>	<b>.32**</b>
Aceptación	.08	.11	.03	-.02	.09
Focalización en los Planes	.09	-.08	.09	.09	.09
Focalización Positiva	.03	-.14	.11	.06	.03
Perspectiva	.08	-.08	.02	.11	.07
Reinterpretación	-.07	-.11	-.02	-.09	-.11

Nota: Rho de Pearson,  $p < .05 = * p < .01 = **$

### Relaciones entre Intolerancia a la Frustración, Regulación Emocional y género

Se procedió a recodificar la variable género, ya que para los análisis de comparación de grupos se descartaron los dos participantes que se consideraron dentro de la categoría Otros. Como muestra la Tabla 2, al comparar las dimensiones de la EIF según el género de los participantes, se halló una mayor IF en mujeres en la puntuación total ( $Z = -2.27$ ,  $p < .02$ ,  $r = .17$ ) y en los factores Derechos ( $Z = -2.04$ ,  $p < .04$ ,  $r = .15$ ) e Intolerancia Emocional ( $Z = -3.22$ ,

$p < .001$ ,  $r = .24$ ). Con respecto a las estrategias de RE, las mujeres exhiben una mayor presencia de la estrategia disfuncional Rumiación con respecto a los hombres ( $Z = -1.93$ ,  $p < .05$ ,  $r = .14$ ) y mayor Perspectiva ( $Z = -3.41$ ,  $p < .001$ ,  $r = .26$ ) que los varones. Esto indica que, aunque el tamaño del efecto es bajo, las mujeres tienen una mayor exigencia que se cumplan sus deseos y que toleran menos el malestar emocional que los varones. Asimismo, ellas suelen rumiar más ante las situaciones problemáticas pero también tienen más capacidad para tomar las cosas con Perspectiva que los varones.

Tabla 3  
EIF y RE en función del género

	Femenino <i>Md(R)</i>	Masculino <i>Md(R)</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i> <
<b><u>Escala de IF</u></b>					
<b>Derechos</b>	23(21)	22(19)	2855	-2.04	<b>.04*</b>
<b>Intolerancia Emocional</b>	16(20)	14(18)	2473.5	-3.22	<b>.001**</b>
Intolerancia a la Incomodidad	8(12)	9(11)	3254.5	-.80	.43
Intolerancia al alcance de Logros	9(12)	8.5(9)	3406	-.33	.75
<b>Puntuación Total</b>	57(54)	54(37)	2779	-2.27	<b>.02*</b>
<b><u>Escala de Regulación Emocional</u></b>					
Auto-culparse	3.25(4)	3(4)	3012	-1.55	.12
Catastrofismo	2.75(4)	2.5(3.75)	3061	-1.40	.16
Culpar a Otros	2.5(3.5)	2.5(3.25)	3496	-.04	.97
<b>Rumiación</b>	3.75(4)	3.25(4)	2890	-1.93	<b>.05*</b>
Aceptación	3.75(3.5)	3.5(3.5)	3309	-.94	.35
Focalización en los Planes	4.25(2.75)	4(3.5)	3439	-.22	.83
Focalización Positiva	3.25(4)	3.25(4)	3326.5	-.57	.57
<b>Perspectiva</b>	4(4)	3.5(3.5)	2414.5	-3.41	<b>.001**</b>
Reinterpretación	3.75(4)	3.75(3.75)	3083	-1.33	.18

### Relaciones entre Intolerancia a la Frustración, Regulación Emocional y edad

Para analizar las relaciones entre la edad de los participantes y los puntajes de IF y RE, se recodificó la variable edad en dos grupos, uno correspondiente a los púberes menores (de 14 a 16 años) y el otro con los adolescentes mayores (de 17 a 19 años). Como puede observarse en la Tabla 3, en la

EIF no se hallaron diferencias entre estos dos grupos etarios. En cambio, en la ERE se hallaron diferencias en Aceptación; los adolescentes mayores presentaron una puntuación más alta que los menores ( $Z = -3.57$ ,  $p < .001$ ,  $r = .27$ ). Esto sugiere que los adolescentes mayores utilizan con más frecuencia la táctica de aceptación ante hechos negativos, indicando que tendrían una mejor adaptación frente a circunstancias adversas.

Tabla 4  
*IF y RE en función de la edad*

	Menores <i>Md(R)</i>	Mayores <i>Md(R)</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i> <
<i>Escala de Intolerancia a la Frustración</i>					
Derechos	23(19)	23(21)	3849.5	-.29	.77
Intolerancia Emocional	15(20)	16(19)	3350	-1.75	.08
Int. a la Incomodidad	8(12)	8(12)	3351.5	-1.16	.24
In. al alcance de Logros	8(12)	9(11)	3792	-.46	.64
IF Puntuación Total	54(54)	57(40)	3452	-1.45	.15
<i>Escala de Regulación Emocional</i>					
Auto-culparse	3(4)	3.25(4)	3590	-1.05	.29
Catastrofismo	2.75(4)	2.5(4)	3438	-1.49	.34
Culpar a Otros	2.5(3.25)	2.5(3.5)	3875.5	-.22	.83
Rumiación	3.5(3.25)	3.5(4)	3908	-.12	.90
<b>Aceptación</b>	3.25(3.25)	3.75(3.5)	2727.5	-3.57	<b>.001**</b>
Focalización en los Planes	4.25(2.75)	4(3.5)	3682	-.78	.43
Focalización Positiva	3.5(4)	3.25(4)	3684.5	-.77	.44
Perspectiva	3.75(4)	3.75(3.5)	3731	-.64	.52
Reinterpretación	4(3.75)	3.75(4)	3583.5	-1.07	.29

## Discusión

Tanto la intolerancia a la frustración como la desregulación emocional están presentes en muchos cuadros psicopatológicos, por lo que se las consideran variables transdiagnósticas (McHugh et al., 2011, Sandín, Chorot & Valiente, 2012). Además, como se informó en la Introducción, una alta intolerancia a la frustración y el uso de estrategias consideradas desajustadas afectan el éxito académico y a tener respuestas adecuadas para enfrentarse con acontecimientos adversos a lo largo de la vida.

Si bien la IF y la RE se han estudiado en una variedad de poblaciones y fueron relacionados con numerosas variables, de los recabado este es el primer trabajo que

relaciona ambas variables. Dado que la frustración provoca emociones negativas y que en sujetos con una alta IF esas reacciones serán más intensas y duraderas, es probable que altos puntajes en las estrategias de RE desadaptativas estén correlacionadas y viceversa, una mayor tolerancia a la frustración esté correlacionada con estrategias de RE adaptativas. La presente investigación realizada en una población de adolescentes apoya la primera hipótesis, aunque no la segunda. Específicamente, con el uso de la EIF y la ERE se hallaron correlaciones significativas entre Intolerancia Emocional con Rumiación, Autoculparse y Catastrofismo; Intolerancia por alcanzar Logros con Autoculparse; Intolerancia a la

Incomodidad con Catastrofismo; Derechos con Culpar a Otros y Rumiación; y Puntuación Total de IF con Rumiación, Catastrofismo y Autoculparse. Estos resultados coinciden con lo hallados por Stankovic & Vukosavljevic- Gvozden, (2011) quienes obtuvieron correlaciones significativas entre altos puntajes en IF con patrones de desregulación emocional: mayor ansiedad, mayor depresión y baja autoestima en estudiantes universitarios serbios de 19 a 24 años. Además, replican en parte los resultados de poblaciones clínicas (e.g., Harrington, 2005). Estos datos sugieren que los mecanismos involucrados en estas relaciones son relativamente independientes de las culturas y sean procesos que interaccionen y se solapen entre ellos.

En relación con el género de los participantes, se observó que las mujeres presentaron niveles más elevados en la EIF total y en Intolerancia Emocional y Derechos que los varones. Estos resultados son semejantes a los hallados por Ko, Yen, Yen, Chen, & Wang, (2008) quienes, al investigar la relación entre adicción a internet e intolerancia a la frustración en púberes, hallaron que las adolescentes tenían puntajes mayores en las dimensiones Intolerancia Emocional, Derechos y en la Puntuación Total de la IF que los varones. Respecto de la ERE, las mujeres presentaron un mayor puntaje en Rumiación y toma de Perspectiva que los varones. Por lo que se comentó en la Introducción, la rumiación se

considera una RE no adecuada, ya que tiende a aumentar la intensidad y duración del estado emocional negativo coincidiendo con los datos de distintos trabajos que indican que las mujeres tienen a ser más emocionales que los varones. En contrapartida, las mujeres superan a los varones de toma de Perspectiva, una capacidad que permite tomar distancia de los acontecimientos adversos. Este último resultado es semejante al encontrado por Medrano, Moretti, Ortiz y Pereno (2013) en una población de estudiantes universitarios, indicando que esta capacidad es mayor en las mujeres desde etapas evolutivas tempranas.

En cuanto a la edad, se esperaba encontrar diferencias según la edad de los participantes, ya que la literatura sobre el tema mostró que con el paso de los años aumenta el dominio sobre el funcionamiento emocional y se reducen las emociones negativas (Charles & Carstensen, 2007; Palumbo, Medrano, Lussenhoff, González & Curarello, 2011) como así también que la IF disminuye (Medrano, Franco & Mustaca, datos no publicados). Cole y Kaslow (1988), Thompson (1990), Gross y Thompson (2007) y Capella y Mendoza (2011) dan también cuenta de que la edad es un factor relevante a la hora de regular emociones o tolerar decepciones mostrando que a mayor edad hay menores puntuaciones de intolerancia a la frustración y un aumento de RE en especial de aceptación y de reinterpretación. En la presente investigación se halló que los participantes

de 17 a 19 años obtuvieron un puntaje más alto que los de 14 a 16 años en Aceptación y ninguna diferencia en la EIF.

Es de hacer notar que los valores de las 9 dimensiones de la ERE estuvieron agrupados alrededor de los puntajes medios de la escala Likert (alrededor de 3), lo mismo que la mayoría de las dimensiones de la EIF; probablemente ésta sea una de las razones por lo cual las correlaciones significativas obtenidas fueron bajas y también los tamaños del efecto, como así también la ausencia de correlaciones negativas entre IF con dimensiones consideradas adaptativas de RE.

Esta investigación no carece de limitaciones. La muestra es pequeña y circunscripta a una población local homogénea en cuanto a nivel de estudios, y no existen baremos de estas escalas para una población adolescente. Sin embargo, es la primera que analiza las relaciones entre la ERE y la EIF y los resultados principales confirman los trabajos previos relacionados con el tema. Las futuras investigaciones deberán generalizar estos resultados a poblaciones más amplias y relacionarlas con otras variables como el rendimiento académico o las habilidades sociales.

Dado que la población estudiada fue no clínica y de estudiantes secundarios, estos

resultados pueden ser útiles para los maestros y profesores. Cada vez más las escuelas se están orientando a no solamente dar importancia al aprendizaje de las materias curriculares, sino también a que los alumnos desarrollen capacidades que les permitan enfrentar dificultades propias de la existencia humana. Dos factores de relevancia para ello es orientarlos a manejar sus emociones de tal manera que sean apropiadas y que cuando los hechos ocurren peor de lo que esperaban aprendan a sacar provecho de esas experiencias en vez de caer en sintomatologías que requieran un tratamiento psicológico especial. Se espera que el conocimiento por parte de docentes y profesores de los hallazgos de estas investigaciones le proporcionen herramientas para colaborar a que los estudiantes desarrollen estrategias de RE apropiadas y mayor tolerancia ante las decepciones. En este sentido, Knaus (2006) presentó un programa educativo para desarrollar la tolerancia a la frustración en niños que no fue evaluado en poblaciones de Latinoamérica, y que podría aplicarse y evaluarse utilizando, entre otras, las escalas presentadas en este artículo.

## Referencias

- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychological Review*, 30, 217-237. doi: 10.1016/j.cpr.2009.11.004. Epub 2009 Nov 20.
- Amsel, A. (1958). The role of frustrative non reward in non continuous reward situation. *Psychological Bulletin*, 55, 102-119.
- Amsel, A. (1992). *Frustration theory*. Cambridge, U K, Cambridge University Press. Appleton. Traducción al castellano en Madrid: Alianza.
- Andrés, M., Stelzer, F., Vernucci, S., Canet Juric, L., Galli, J., & Navarro Guzmán, J. (2017). Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad. *Suma Psicológica*, 24, 79-86.
- Benbenutti, H., McKeachie, W. & Lin, Y. (2002). Emotion regulation and test anxiety: The contribution of academic delay of gratification. Ponencia presentada en la *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, Estados Unidos.
- Berking, M., & Znoj, H. (2008). Development and validation of a self-report measure for the assessment of emotion regulation skills (SEK-27). *Zeitschrift Fur Psychiatrie Psychologie Und Psychotherapie*, 56(2), 141–153
- Bridges, L. J., Denham, S. A. & Ganiban, J. M. (2004). Definitional Issues in Emotion Regulation Research. *Child Development*, 75, 340-345. doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00675
- Buckholdt, K. E., Parra, G. R., & Jobe-Shields, L. (2009). Emotion regulation as a mediator of the relation between emotion socialization and deliberate self-harm. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79, 482-490. <http://dx.doi.org/10.1037/a0016735>
- Capella, C. & Mendoza, M. (2011). Regulación emocional en niños y adolescentes: artículo de revisión. Nociones evolutivas y clínica psicopatológica. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia*, 22(2), 155-168
- Charles, S. T., & Carstensen, L. L. (2007). Emotion Regulation and Aging. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion*

- regulation* (pp. 307-327). New York, NY, US: Guilford Press.
- Cohn, A. M., Jakupcak, M., Seibert, L. A., Hildebrandt, T. B., & Zeichner, A. (2010). The role of emotion dysregulation in the association between men's restrictive emotionality and use of physical aggression. *Psychology of Men & Masculinity*, 11(1), 53–64
- Cole, P. & Kaslow, N. (1988). Interactional and cognitive strategies for affect regulation: a developmental perspective on childhood depression. En L. Alloy (Ed.). *Cognitive processes in depression* (pp. 310-343). New York: The Guilford Press.
- d'Acremont, M., & Van der Linden, M. (2007). How is impulsivity related to depression in adolescence? Evidence from a French validation of the cognitive emotion regulation questionnaire. *Journal of Adolescence*, 30, 271-282. doi:10.1016/j.adolescence.2006.02.007
- Díaz, M., Martínez, R. & Martín, G. (2004). Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación, 1. Madrid: Instituto de la Juventud. Recuperado de <http://www.mtas.es/injuve/novedades/prevenciónviolencia.htm>.
- Domínguez-Sánchez, F. J., Lasa-Aristu, A., Amor, P. J. & Holgado-Tello, F. P. (2011). Psychometric properties of the Spanish version of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Evaluación*, 20(2), 253–261. <https://doi.org/10.1177/1073191110397274>
- Garaigordobil, M. & Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256. doi:10.1989/ejep.v3i2.63.
- Gargurevich, R. (2008). La autorregulación de la emoción y el rendimiento en el aula: el rol del docente. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1, 1-12.
- Garnefski, N. & Kraaij, V. (2006). Cognitive Emotion Regulation Questionnaire — development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*, 41, 1045-1053. doi:10.1016/j.paid.2006.04.010
- Garnefski, N. & Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment* 23(3), 141-149. doi: 10.1027/1015-5759.23.3.141

- Garrido, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 493-507.
- Goetz, T., Cronjaeger, H., Frenzel, A. C., Lüdtke, O. & Hall, N. C. (2010). Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 44-58. doi:10.1016/j.cedpsych.2009.10.001
- Goldin, P., Mc Rae K., Ramel, W. & Gross, J. (2008). The Neural Bases of Emotion Regulation: Reappraisal and Suppression of Negative Emotion. *Biopsychiatry*, 63, 577- 586. doi:10.1016/j.biopsych.2007.05.31.
- González, A., Donolo, D. & Rinaudo, C. (2009). Emociones académicas en universitarios: su relación con las metas de logro. *Ansiedad y Estrés*, 15, 263-277
- Gratz, K. & Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 42-54.
- Gratz, K. L. & Tull, M. (2010). The Relationship Between Emotion Dysregulation and Deliberate Self-Harm Among Inpatients with Substance Use Disorders. *Cognitive Therapy and Research* 34(6), 544-553. doi: 10.1007/s10608-009-9268-4
- Gratz, K. L., & Tull, M. T. (2010). Emotion regulation as a mechanism of change in acceptance- and mindfulness-based treatments. In R. A. Baer (Ed.). *Assessing mindfulness and acceptance: Illuminating the processes of change*. Oakland, CA: New Harbinger Publications
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P. & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 3-19. doi:10.1016/j.jsp.2006.09.002
- Greenberg, L. S., Elliott, R., & Pos, A. E. (2007). Emotion-focused therapy: An overview. *European Psychotherapy*, 7(1), 19-39.
- Gross, J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237. doi:10.1037/0022-3514.74.1.224
- Gross, J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39,

- 281–291. doi:  
10.1017.S0048577201393198.
- Gross, J. & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes. Implications for effect, relationship, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348–362.
- Gross, J. & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-22). New York: Guilford Press.
- Gumora, G. & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40, 395-413. doi:10.1016/S0022-4405(02)00108-5
- Harrington, N. (2005). Dimensions of frustration intolerance and their relationship to self-control problems. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 23, 1–20.
- Jermann, F., Van der Linden, M., d'Acremont, M. & Zermatten, A. (2006). Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ): Confirmatory factor analysis and psychometric properties of the French translation. *European Journal of Psychological Assessment*, 22, 126-131. doi:10.1027/1015-5759.22.2.126
- Knaus, W.J. (2006). Frustration Tolerance Training for Children. En: Albert Ellis & Mickel E. Bernard *Rational Emotive Behavioral Approaches to Childhood Disorders. Theory, Practice and Research*. Springer Editorial, Cap. 4, 133-155.
- Ko, C.H., Yen, J. Y., Yen, C.F., Chen, C.S. & Wang, S.Y. (2008). The Association between Internet Addiction and Belief of Frustration Intolerance: The Gender Difference. *Cyberpsychology & Behavior*, 11( 3), 273- 278. doi:  
[10.1089/cpb.2007.0095](https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0095).
- Kun, B. & Demetrovics, Z. (2010) Emotional Intelligence and Addictions: A Systematic Review, *Substance Use & Misuse*, 45, 1131-1160, doi:  
10.3109/10826080903567855.
- Kuppens, P. & Van Mechelen, I. (2007). Interactional appraisal models for the anger appraisals of threatened self-esteem, other-blame, and frustration. *Cognition & Emotion*, 21, 56-77. doi:10.1080/02699930600562193
- Kuppens, P., Realo, A. & Diener, E. (2008). The role of positive and negative emotions in life satisfaction judgment across nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 66-75. doi:10.1037/0022-3514.95.1.66

- Lejuez, C. W., Daughters, S. B., Danielson, C. W. & Ruggiero, K. (2006). The Behavioral Indicator of Resiliency to Distress (BIRD).
- Lent, R. W. & Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment*, 16, 6-21. doi:10.1177/1069072707305769
- McHugh, R.K., Daughters, S.B., Lejuez, C.W. et. al. (2011). Shared Variance Among Self-Report and Behavioral Measures of Distress Intolerance. *Cognitive Therapy and Research*, 35, 266-275. <https://doi.org/10.1007/s10608-010-9295-1>
- McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., Mennin, D. S., & Nolen-Hoeksema, S. (2011). Emotion dysregulation and adolescent psychopathology: A prospective study. *Behaviour Research and Therapy*, 49, 544–554.
- Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradovic, J., Riley, J. R. ... Tellegen, A. (2005). Developmental cascades: Linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology*, 41, 733-746. doi:10.1037/0012-1649.41.5.733
- Medrano, L. & Vilte, E. (2010). Análisis de factores asociados a emociones positivas y negativas en estudiantes universitarios. En Universidad de Buenos Aires, Memorias II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Tomo I (p. 389). Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología
- Medrano, L., Franco, P. y Mustaca, A. (2018). Adaptación Argentina de la Escala de Intolerancia a la Frustración. *Behavioral Psychology /Psicología Conductual – Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 26, 2, 303-321.
- Medrano, L., Moretti, L., Ortiz, A. y Pereno, G. (2013). Validación del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva en universitarios en Córdoba, Argentina. *Psyke* 22(1), 83-96. doi: 10.7764/psykhe.22.1.473
- Mikolajczak, M., Petrides, K.V. & Hurry, J. (2009). Adolescents choosing self-harm as an emotion regulation strategy: the protective role of trait emotional intelligence. *British Journal Clinical Psychology*. 48,181-193. doi: 10.1348/014466508X386027.

- Mustaca, A. (2013). "Siento un dolor en el alma": ¿metáfora o realidad? *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5(2), 47-60.
- Olweus, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Omran, M. (2011). Relationships between cognitive emotion regulation strategies with depression and anxiety. *Open Journal of Psychiatry*, 1, 106-109. doi:10.4236/ojpsych.2011.13015
- Otto, M. W. (2011). Shared variance among self-report and behavioral measures of
- Ozer, B., Demir, A. & Harrington, N. (2012). Psychometric Properties of Discomfort scale frustration in a turkish simple. *Psychological Reports: Measures & Statistics*, 111, 1, 117-128.
- Palumbo, P. Medrano, L. Lussenhoff, F., González, J. & Curarello, A. (2011). Emociones positivas y negativas en futbolistas de alto rendimiento. *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica* 3(2) 64-73. doi: 10.5872/psiencia/3.2.21.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-105. doi:10.1207/S15326985EP3702\_4
- Roberton, T., Daffern, M. & Bucks, R.S (2011). Emotion regulation and aggression. *Aggression and Violent Behavior* 17, 72-82.
- Roberton, T., Daffern, M. & Bucks, R.S. (2014). Maladaptive emotion regulation and aggression in adult offenders. *Psychology Crime and Law*, 20, 933-954 doi: 10.1080/1068316X.2014.893333
- Röll, J-, Koglin U., & Petermann F. (2012). Emotion regulation and childhood aggression: longitudinal associations. *Child Psychiatry Humany Development*. 43, 909-923. doi: 10.1007/s10578-012-0303-4.
- Ruthig, J. C., Perry, R. P, Hladkyj, S., Hall, N. C., Pekrun, R. & Chipperfeld, J. G. (2008). Perceived control and emotions: Interactive effects on performance in achievement settings. *Social Psychology of Education*, 11, 161-180. doi:10.1007/s11218-007-9040-0
- Sandín, B., Chorot, P, & Valiente, R.M. (2012). Transdiagnóstico: nueva frontera en psicología clínica. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 17, 185-203, 2012.

- Stankovic, T. y Vukosavljevic- Gvozden, G. (2011). The Relationship of a Measure of Frustration Intolerance with Emotional Dysfunction in a Student Sample. *Journal of Rational - Emotive y Cognitive - Behavior Therapy*, 29, 17-34. <http://dx.doi.org/10.1007/s10942-011-0128-2>
- Stifter, C., Spinrad, T. & Braungart-Rieker, J. (1999). Toward a developmental model of child compliance: The role of emotion regulation in infancy. *Child Development*, 70(1), 21- 32.
- Tager, D., Good, G. E., & Brammer, S. (2010). Walking over 'em: An exploration of relations between emotion dysregulation, masculine norms, and intimate partner abuse in a clinical sample of men. *Psychology of Men & Masculinity*, 11(3), 233–239
- Thompson, R. (1990). *Emotion and self-regulation*. En R. A. Thompson (Ed.), *Socioemotional development. Nebraska Symposium on Motivation*. 36, 367–467. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Tull, M. T., Jakupcak, M., Paulson, A., & Gratz, K. L. (2007). The role of emotional inexpressivity and experiential avoidance in the relationship between posttraumatic stress disorder symptom severity and aggressive behavior among men exposed to interpersonal violence. *Anxiety, Stress, and Coping*, 20(4), 337–351
- Tull, M.T., Weiss, N.H, Adams, C.E. & Gratz, K.L. (2012). The contribution of emotion regulation difficulties to risky sexual behavior within a sample of patients in residential substance abuse treatment. *Addictive Behaviors*, 37, 10, 1084-1192.
- Wilde, J. (2012). The Relationship between Frustration Intolerance and Academic achievement in College. *International Journal of Higher Education*, 1, 1-8-. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v1n2p1>
- Trentham, L., Silvern, S., & Brogdon, R., (1985). Teacher efficacy and teacher competency ratings. *Psychology in the Schools*, 22(3), 343-352.
- Troman, G. (1996). The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 17(4), 473-488.
- Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91