

# Cuestionarios sobre regulación emocional

## Escala Likert

### Investigación cuantitativa

---

Investigación Educativa  
Sesión Grupo ELEI-UA  
10 de julio de 2024



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

Departament d'Innovació i Formació Didàctica  
Departamento de Innovación y Formación Didáctica



## CONSTELACIONES MULTIMODALES DE LA GENERACIÓN DEL 27 PARA LA DIDÁCTICA DE LA POESÍA

**Sebastián Miras** 

*Universidad de Alicante*  
sebastian.miras@gcloud.ua.es

**Raquel Lanseros Sánchez** 

*Universidad de Zaragoza*  
rlanseros@posta.unizar.es

**José Rovira-Collado\*** 

*Universidad de Alicante*  
jrovira.collado@ua.es

**RESUMEN:** Para preparar el primer centenario de la Generación del 27, etapa central de nuestro patrimonio literario, se propone una práctica didáctica consolidada como son las constelaciones multimodales, esquemas visuales donde se relacionan contenidos literarios con otros elementos como el cine, la música o la pintura, para llevar los contenidos artísticos a nuestras aulas y a partir de estos desarrollar nuevas actividades. El objetivo de esta investigación es presentar la dinámica de las constelaciones como una forma adecuada para recuperar el patrimonio literario español trabajado a través de actividades multimodales centradas en la didáctica de la poesía. A través de una metodología mixta, los resultados cuantitativos confirman la utilidad de esta actividad para el desarrollo de las competencias digital y literaria del alumnado universitario. Además, se realiza un análisis de contenido de las seis constelaciones creadas durante el curso 2021-22 para la recuperación de las figuras del 27, reivindicando la relevancia de las mujeres en esta generación. Estamos en la primera etapa de una práctica que nos permitirá ofrecer en abierto múltiples recursos digitales para trabajar la literatura de la Generación del 27 en el aula.

Sección 3 de 3

Constelaciones y Poesía

Preguntas específicas

1. Soy lector/a de poesía en español y tengo una formación académica concreta \*

1 2 3 4 5  
Totalmente en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

2. Si has respondido positivamente, señala al menos 5 poetas fundamentales en tu formación lectora, si no ha sido así pasa a la pregunta 3. Los puedes numerar de más 1. a menos 5. importantes.

Texto de respuesta larga

3. ¿Consideras que la poesía en español contiene valores educativos adecuados? \*

1 2 3 4 5  
Totalmente en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

4. Justifica tu respuesta brevemente

Texto de respuesta corta

<https://docs.google.com/forms/d/128iyXb6-nh60TGL3BwVJibZ2qheETx1VsqGruHbNMyg/edit>

Sección 4 de 4

Constelaciones y Poesía

Preguntas específicas

1. Leo poesía en español habitualmente y tengo conocimientos para usarla en clase. \*

1 2 3 4 5  
Totalmente en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

2. Si has respondido positivamente, señala al menos 5 poetas fundamentales en tu formación lectora, si no ha sido así pasa a la pregunta 3. Los puedes numerar de más 1. a menos 5. importantes.

Texto de respuesta larga

3. Creo que la poesía en español tiene contiene valores educativos adecuados para el aula. \*

1 2 3 4 5  
Totalmente en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

4. Justifica tu respuesta brevemente

Texto de respuesta corta

<https://docs.google.com/forms/d/15H1u5hKqVE3diRaInWbLQhNYhuikut9uSaMEwHzK2pU/edit>

### 3.4. Análisis cuantitativo sobre competencia literaria y digital a través de constelaciones multimodales

Como se señaló anteriormente, se realizó una encuesta al alumnado de la asignatura *INVTICUA* antes y después de la realización de la práctica, en los meses de febrero y mayo de 2022 respectivamente. El número de respuestas recibidas fue de 24 para ambos cuestionarios, es decir, el total del alumnado de la asignatura. Aunque el total de participantes es mínimo, arroja un coeficiente Alpha de Cronbach de ( $\alpha = .787$ ) que constata una adecuada consistencia interna del instrumento, que también será utilizado en cursos sucesivos, para ampliar la muestra y comparar entre distintas promociones. En la Tabla 6 aparecen las medias y la desviación de las respuestas recibidas para 7 de los ítems en el pretest. Como puede observarse, la percepción acerca de sus conocimientos relativos a los conceptos de *constelación literaria* ( $M = 2.4$ ) y *narrativas transmedia* ( $M = 3.56$ ) es escasa en comparación con el resto de aspectos sobre los que fueron consultados. Si bien es pertinente matizar que sobre la *constelación literaria* existe una alta dispersión en las respuestas recibidas ( $DT = 1.49$ ). Por otra parte, los *valores educativos de la poesía* ( $M = 4.4$ ) y el *intertexto lector* (4.32) aparecen como los conceptos que reciben valores más altos, con una escasa dispersión en los resultados ( $DT = 0.8$  y  $DT = 0.73$ ). Estos resultados informan sobre la pertinencia de ofrecer propuestas didácticas innovadoras que sean capaces de incorporar conceptos sobre los cuales el alumnado ya tiene un conocimiento teórico elevado.

**Tabla 6.** Resultados descriptivos pretest 1ª encuesta en #INVTICUA22

Variables del instrumento analizadas	Media	Desviación típica
Ítem 3. ¿Consideras que la poesía en español contiene valores educativos adecuados?	4.4	0.8
Ítem 9. Soy capaz de definir la competencia literaria	4.08	0.79
Ítem 11. Soy capaz de identificar a las personas pertenecientes a la generación del 27	4.04	0.9
Ítem 13. Soy capaz de definir el término intertexto lector	4.32	0.73
Ítem 19. ¿Sabes lo que es una constelación literaria?	2.4	1.49
Ítem 21. Soy capaz de definir qué es la competencia digital	4	1.05
Ítem 23. ¿Sabes lo que son las narrativas transmedia?	3.56	1.13

En la Tabla 7 se reflejan los resultados del cuestionario final, que recibió un total de 24 respuestas, respecto a 7 ítems que actúan como espejo del pretest. En esta ocasión se reformularon algunas de las preguntas para incidir en la profundización y actualización de conocimientos. Puede apreciarse que los dos conceptos con valores más bajos, aquellos relativos a la *constelación literaria* y a las *narrativas transmedia*, fueron los ítems que experimentaron un incremento mayor con respecto a los resultados del pretest ( $DIF = +2.1$  y  $DIF = +0.54$ ). Valoramos de forma positiva los resultados obtenidos en el segundo cuestionario, puesto que casi la totalidad de ítems recogidos revela una diferencia positiva con respecto al primero, a excepción del ítem *intertexto lector* que experimentó una diferencia negativa, aunque prácticamente inestimable. Como sucedió en el cuestionario inicial, la dispersión de las respuestas es escasa ( $DT \leq 0.94$ ).

**Tabla 7.** Variables clave resultados postest en INVTICUA22

Variables del instrumento analizadas	Media	Desviación típica	Diferencia con Pretest
Ítem 3. Creo que la poesía en español contiene valores educativos adecuados para el aula	4.6	0.66	+0.2
Ítem 9. Soy capaz de definir la competencia literaria y entiendo su importancia didáctica	4.3	0.9	+0.22
Ítem 11. Conozco la obra de distintas personas pertenecientes a la generación del 27	4.5	0.8	+0.46
Ítem 13. Conozco el término intertexto lector y su importancia para la educación literaria	4.3	0.78	-0.02
Ítem 19. He profundizado en el concepto de constelación literaria	4.5	0.8	+2.1
Ítem 21. Puedo explicar qué es la competencia digital y su importancia	4.1	0.94	+0.1
Ítem 23. Conozco lo que son las narrativas transmedia y su importancia en el entretenimiento y la educación en la actualidad	4.1	0.94	+0.54

# Estudio de los hábitos y preferencias lectoras del alumnado en formación docente

Francisco Antonio. Martínez-Carratalá; Sebastián. Miras; Ignacio. Ballester-Pardo; Paola. Madrid-Moctezuma; Juan Carlos. Pérez-Beneyto.



Proyectos

REDES-INNOVAESTIC 2024 - La docencia universitaria en tiempos de IA

[Presentación](#)

[Fechas](#)

[Comités](#) ▾

[Contribuciones](#) ▾

[Talleres](#)

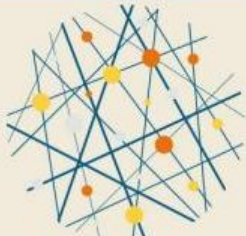
[Inscripción](#)

[Publicaciones](#)

[Certificaciones](#)

[Viaje](#) ▾

[ICE](#)



XARXES  
REDES

- INNOVAESTIC 2024  
13 - 14 de juny/junio

## Sección 1. Preferencias y actitudes hacia la lectura literaria

### Dimensión 1. 1: actitud

Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, teniendo en cuenta la siguiente escala donde los extremos se definen entre el 0 (totalmente en desacuerdo) y 10 (totalmente de acuerdo), siendo el valor neutro el 5 (indiferente).	T o t a l m e n t e e n d e s a c u e r d o										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P01. Me gusta leer literatura	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P02. La lectura literaria es mi principal actividad de ocio	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P03. La lectura literaria que realizo es a través de las lecturas que me recomienda el profesorado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P04. La lectura literaria que realizo es a través de mis propios intereses	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P05. Considero que la lectura literaria es aquella que se realiza principalmente en papel	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P06. Considero que una persona con hábitos de lectura literaria tiene capacidad crítica en cualquier soporte (ya sea físico o tecnológico)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P07. Considero imprescindible compartir mis intereses por la lectura literaria	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P08. Me gusta leer libros que tienen adaptación cinematográfica	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P09. Suelo ver antes la película y luego leer la obra literaria	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P10. Prefiero habitualmente la lectura de la obra antes que la adaptación cinematográfica	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P11. Considero que es fundamental que en mi futura selección de álbumes en el aula haya variedad en el diseño de las dimensiones materiales del libro.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

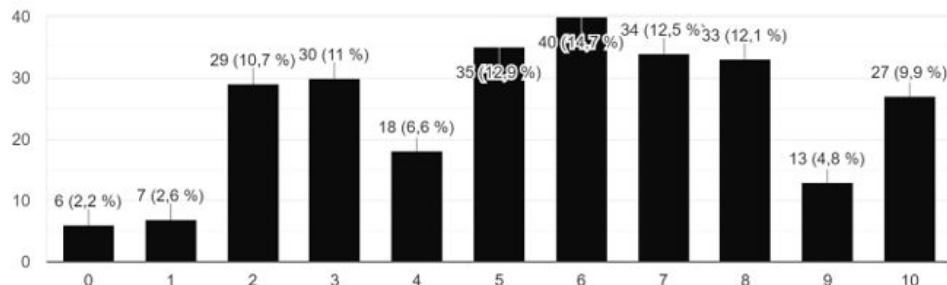
P12. La cantidad de lecturas literarias que hago al mes es aproximadamente  0  1-5  6-10  11-15  15 -20  Más de 20

## Dimensión 1. 1: actitud

P01. Me gusta leer literatura (M=5.63 / DS=2.65)

P01. Me gusta leer literatura

272 respuestas



## 9. Aproximación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible a partir del libro álbum en el profesorado en formación en Educación infantil

Martínez-Carratalá, Francisco Antonio; Miras, Sebastián; Ballester Pardo, Ignacio; Martín Martín, Arantxa y De los Santos Álvarez, Diamela

*Universidad de Alicante*

### RESUMEN

El álbum ilustrado es un elemento dentro de la educación literaria desde las primeras edades y favorece el proceso de socialización y representación de realidades sociales y culturales a través de la ficción. A partir de la selección de un corpus relacionado con los diferentes ODS se contemplan temáticas como la acción por el clima, la educación de calidad o la reducción de desigualdades. El objetivo de la investigación es identificar los conocimientos que tiene el alumnado en formación sobre los ODS dada su relevancia como futuro profesorado. La metodología del estudio cuasiexperimental se realiza a partir del análisis de datos cuantitativos mediante un cuestionario de escala Likert de 7 puntos con medidas antes y después sobre dieciocho ítems relacionados con la aproximación a los diferentes ODS mediante el álbum. El cuestionario fue validado previamente y se completó por una muestra no probabilística de 139 participantes del Grado en Maestro en Educación Infantil. Los resultados han ofrecido diferencias estadísticamente significativas en el conjunto de dieciocho ítems ( $p < .05$ ) y el tamaño del efecto ha sido elevado en el conocimiento general de los ODS después de la intervención ( $d = 1.07$ ). Se concluye con la importancia de estos contenidos en la formación docente dado que en la primera etapa educativa radica la base sobre la que construir un pensamiento crítico.

**PALABRAS CLAVE:** sostenibilidad, alfabetización climática, formación del profesorado, álbum ilustrado, ODS.

Sección 1 de 4

## Promoción de los ODS a partir del álbum ilustrado en el profesorado en formación de Educación infantil

**B** *I* U [↻](#) [✕](#)

Descripción del formulario

Correo \*

Correo válido

Este formulario registra los correos. [Cambiar configuración](#)

Después de la sección 1 Ir a la siguiente sección

[https://docs.google.com/forms/d/1Y-KDV2tqVZUqd8kifQk\\_2yOI45-z0vn\\_J5sR00IF4lg/edit](https://docs.google.com/forms/d/1Y-KDV2tqVZUqd8kifQk_2yOI45-z0vn_J5sR00IF4lg/edit)

Sección 4 de 4

ODS y álbum ilustrado

Preguntas específicas

1. Creo que el libro álbum es un recurso esencial en Educación Infantil \*

1 2 3 4 5 6 7

Totalmente en desacuerdo        Totalmente de acuerdo

2. Considero que el álbum juega un papel clave en la socialización desde la etapa de Educación Infantil \*

1 2 3 4 5 6 7

Totalmente en desacuerdo        Totalmente de acuerdo

3. Conozco qué son los Objetivos de Desarrollo Sostenible \*

1 2 3 4 5 6 7

Totalmente en desacuerdo        Totalmente de acuerdo

[https://docs.google.com/forms/d/1i9xfCKoiQCbAF32rENT-L\\_MApcoU568Z8J0m38Tyz48/edit](https://docs.google.com/forms/d/1i9xfCKoiQCbAF32rENT-L_MApcoU568Z8J0m38Tyz48/edit)



### 3. RESULTADOS

Los resultados del análisis cuantitativo con medidas antes y después de los dieciocho ítems mediante la prueba *t de student* para muestras relacionadas figuran en la Tabla 3. Allí se distinguen los estadísticos descriptivos de la media (*M*) y desviación típica (*DS*), diferenciando con los subíndices 0 (antes) y 1 (después) la medida.

Tabla 3. Resultados con los ítems relacionados con ODS y álbum

Ítem	ODS	$M_0$	$M_1$	$DS_0$	$DS_1$	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
103	General	4.50	6.01	1.67	1.16	-9.36	138	.000	1.07
107	1	5.52	6.14	1.21	1.04	-4.78	138	.000	.55
108	2	5.59	6.04	1.26	1.11	-3.25	138	.001	.38
109	3	5.98	6.29	1.11	.98	-2.61	138	.010	.30
110	4	5.94	6.28	1.11	.85	-3.02	138	.003	.35
111	5	6.21	6.45	1.09	.94	-1.99	138	.049	.24
112	6	5.69	6.14	1.24	.95	-3.31	138	.001	.41
113	7	5.65	6.18	1.21	.91	-4.08	138	.000	.50
114	8	5.35	5.85	1.36	1.22	-3.16	138	.002	.39
115	9	5.06	5.57	1.53	1.33	-2.96	138	.004	.36
116	10	6.04	6.32	1.21	1.01	-2.14	138	.034	.25
117	11	5.43	6.04	1.36	.98	-4.37	138	.000	.52
118	12	5.60	6.17	1.24	.98	-4.16	138	.000	.51
119	13	5.86	6.31	1.16	.85	-3.55	138	.001	.45
120	14	5.60	6.07	1.23	1.03	-3.46	138	.001	.41
121	15	5.77	6.06	1.16	1.10	-2.14	138	.035	.26
122	16	5.79	6.32	1.16	.91	-4.36	138	.000	.51
123	17	5.65	6.09	1.21	.95	-3.29	138	.001	.41

Nota. *M*: valor de la media. *DS*: desviación típica. *t*: valor *t de student*. *gl*: grados de libertad. *p*: nivel de significatividad. *d*: valor tamaño del efecto. Fuente: elaboración propia.

# Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ)

Journal of Personality and Social Psychology  
2003, Vol. 85, No. 2, 348–362

Copyright 2003 by the American Psychological Association, Inc.  
0022-3514/03/\$12.00 DOI: 10.1037/0022-3514.85.2.348

## Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being

James J. Gross  
Stanford University

Oliver P. John  
University of California, Berkeley

Five studies tested two general hypotheses: Individuals differ in their use of emotion regulation strategies such as *reappraisal* and *suppression*, and these individual differences have implications for affect, well-being, and social relationships. Study 1 presents new measures of the habitual use of reappraisal and suppression. Study 2 examines convergent and discriminant validity. Study 3 shows that reappraisers experience and express greater positive emotion and lesser negative emotion, whereas suppressors experience and express lesser positive emotion, yet experience greater negative emotion. Study 4 indicates that using reappraisal is associated with better interpersonal functioning, whereas using suppression is associated with worse interpersonal functioning. Study 5 shows that using reappraisal is related positively to well-being, whereas using suppression is related negatively.

Emotions have long been viewed as passions that come and go, more or less of their own accord (Solomon, 1976). However, there is a growing appreciation that individuals exert considerable control over their emotions, using a wide range of strategies to influence which emotions they have and when they have them (Gross, 1998). Do individuals differ systematically in their use of particular emotion regulation strategies? If so, do these individual differences have important implications for adaptation?

In this article, we describe five studies that examine individual differences in the use of two common emotion regulation strategies—cognitive reappraisal and expressive suppression. In Study 1, we present brief scales to measure individual differences in the chronic use of these two strategies, and address psychometric issues as well as gender and ethnicity effects. In Study 2, we link our new emotion regulation constructs to conceptually related individual differences and address potential confounds. Studies 3–5 examine the consequences of these emotion regulation strategies in three important domains of adaptation: experience and expression of emotion, interpersonal functioning, and personal well-being.

### Theoretical Background: A Process Model of Emotion Regulation

We begin with the premise that specific emotion regulation strategies can be differentiated along the timeline of the unfolding emotional response (Gross, 2001). Underlying this model is a conception of the emotion-generative process found in the work of a number of prior emotion theorists. This conception holds that an emotion begins with an evaluation of emotion cues. When attended to and evaluated in certain ways, emotion cues trigger a coordinated set of response tendencies that involve experiential, behavioral, and physiological systems. Once these response tendencies arise, they may be modulated in various ways. Because emotion unfolds over time, emotion regulation strategies can be distinguished in terms of when they have their primary impact on the emotion-generative process.

At the broadest level, we distinguish between *antecedent-focused* and *response-focused* emotion regulation strategies. Antecedent-focused strategies refer to things we do before the emotion response tendencies have become fully activated and have changed our behavior and peripheral physiological responding. Response-focused strategies refer to things we do once an emotion is already underway, after the response tendencies have already

N o	ITEMS	DESACUERDO	NEUTRAL	ACUERDO
1	Cuando quiero sentir más una emoción positiva (por ejemplo, alegre o divertido), modifico lo que pienso sobre ello			
2	Trato de mantener ocultos mis sentimientos.			
3	Cuando quiero sentir menos una emoción negativa (por ejemplo, tristeza o enfado), modifico lo que pienso sobre ello.			
4	Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas.			
5	Cuando hago frente a una situación estresante, pienso en ella de una manera que me ayude a mantener la calma.			
6	Controlo mis emociones no expresándolas.			
7	Cuando quiero sentir más una emoción positiva, cambio la manera de pensar sobre esa situación.			
8	Controlo mis emociones cambiando la manera de pensar sobre la situación en la que me encuentro.			
9	Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.			
10	Cuando quiero sentir menos una emoción negativa, cambio la manera de pensar sobre esa situación.			

# Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ)

**Table 1.** Descriptive Statistics and Rotated Factor Loadings for the Spanish Version of the ERQ-CA Items

Item	M	SD	Skewness	Kurtosis	CR loadings	ES loadings	Communality
10. <i>Cuando me quiero sentir menos mal por algo (por ejemplo, menos triste, enfadado o preocupado), cambio la manera de pensar sobre ello.</i> When I want to feel less bad (e.g., sad, angry, or worried) about something, I change the way I'm thinking about it.	3.78	0.98	-0.62	0.05	<b>.66</b>	-.09	0.45
7. <i>Cuando quiero sentirme mejor por algo (por ejemplo, más alegre o divertido), cambio lo que pienso sobre ello.</i> When I want to feel happier about something, I change the way I'm thinking about it.	3.44	1.23	-0.58	-0.51	<b>.60</b>	.02	0.37
3. <i>Cuando me quiero sentir menos mal (por ejemplo, menos triste, enfadado o preocupado), pienso en algo diferente.</i> When I want to feel less bad (e.g., sad, angry, or worried), I think about something different.	3.84	1.07	-1.05	0.81	<b>.59</b>	.01	0.35
8. <i>Controlo mis sentimientos cambiando la forma de pensar sobre la situación en la que me encuentro.</i> I control my feelings about things by changing the way I think about them.	3.32	1.09	-0.40	-0.38	<b>.56</b>	-.01	0.31
1. <i>Cuando me quiero sentir mejor (por ejemplo, más alegre o divertido), pienso en algo diferente.</i> When I want to feel happier, I think about something different.	3.89	1.01	-1.04	1.01	<b>.46</b>	.11	0.22
5. <i>Cuando estoy preocupado por algo, me obligo a pensar en ello de una manera que me ayude a sentirme mejor.</i> When I'm worried about something, I make myself think about it in a way that makes me feel better.	3.41	1.20	-0.38	-0.70	<b>.40</b>	-.004	0.16
6. <i>Controlo mis sentimientos no mostrándolos.</i> I control my feelings by not showing them.	2.56	1.15	0.24	-0.79	.03	<b>.76</b>	0.57
2. <i>Mantengo ocultos mis sentimientos.</i> I keep my feelings to myself.	2.77	1.27	0.29	-0.85	-.07	<b>.67</b>	0.45
9. <i>Cuando me estoy sintiendo mal (por ejemplo, triste, enfadado o preocupado), procuro no mostrarlo.</i> When I'm feeling bad (e.g., sad, angry, or worried), I'm careful not to show it.	3.15	1.27	-0.21	-0.97	.09	<b>.57</b>	0.33
4. <i>Cuando me estoy sintiendo bien (por ejemplo, alegre o divertido), procuro no mostrarlo.</i> When I'm feeling happy, I'm careful not to show it.	1.65	1.07	1.82	2.60	-.11	<b>.42</b>	0.19

Note: Loadings > |0.30| are in bold. Spanish version of the Gullone and Taffe (2012) ERQ-CA items are italicized. ERQ-CA = Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents; ES = Expressive Suppression; CR = Cognitive Reappraisal.

The Spanish Journal of Psychology (2019), 22, e30, 1–12.  
© Universidad Complutense de Madrid and Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid  
doi:10.1017/sjp.2019.30



## The Spanish Version of the Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): A Psychometric Evaluation in Early Adolescence

M. Carmen Pastor<sup>1</sup>, Raül López-Penadés<sup>2</sup>, Eva Cifre<sup>1</sup> and Diego Moliner-Urdiales<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universitat Jaume I (Spain)

<sup>2</sup> Universitat de les Illes Balears (Spain)

**Abstract.** This paper presents the translation, adaptation and validation of a broadly used scale to measure emotion regulation strategies (i.e. The Emotion Regulation Questionnaire Children and Adolescents –ERQ-CA; Gullone & Taffe, 2012) in a sample of early adolescents. The 10-item scale was applied to a sample of 248 adolescents (128 boys) aged 13 to 14 years. Semi-confirmatory factor analysis supported the original two-factor structure: Cognitive Reappraisal and Expressive Suppression (SRMR = .05; RMSEA = .06; CFI = .96). These two factors demonstrate adequate internal consistency and evidence for convergent validity with other scales that refer to emotional intelligence, affect, and behavior. Thus, Cognitive Reappraisal scores were associated with higher self-perceived emotional abilities, positive affect and personal adjustment ( $ps < .05$ ). Conversely, Expressive Suppression scores were associated with lower self-perceived emotional abilities, positive affect, and personal adjustment ( $ps < .01$ ), with higher scores on negative affect, school and clinical maladjustment ( $ps < .01$ ), as well as stress and depression symptoms ( $ps < .001$ ). Overall, these findings suggest that the questionnaire may be a useful and reliable instrument for the assessment of emotion regulation strategies in early adolescents for future research in Spanish speaking countries.

Received 14 May 2018; Revised 13 April 2019; Accepted 26 April 2019

**Keywords:** adolescents, emotion regulation, Spanish validation.

# Evaluación de la Regulación Emocional

**Tabla. Instrumentos para la evaluación de la regulación y autorregulación emocional**

Nombre del instrumento	Aspectos para evaluar	Características del instrumento	Informante
<i>Emotion Regulation Questionnaire</i> (ERQ-CA)	Evalúa las estrategias de Reevaluación Cognitiva y Supresión.	Compuesto por 10 ítems con escala de tipo Likert de cinco puntos.	Responde el niño, bajo instrucciones de un adulto.
<i>Cuestionario de regulación cognitivo emocional</i> . Subescala (CERQ-K). Versión para niños.	Da una significación a los eventos que experimentan.	Compuesto por 36 reactivos con escala tipo Likert de cinco puntos.	Responde el niño bajo, instrucciones de un adulto.
<i>Subescala de reticencia a expresar emociones positivas</i> (EESC).	Permite obtener información acerca de la renuncia a expresar emociones negativas.	Compuesto por 16 preguntas.	Responde el niño bajo, instrucciones de un adulto.
<i>Escala de dificultades en la regulación emocional</i> (DERS).	Evalúa diferentes aspectos de la Desregulación Emocional.	Compuesto por 36 ítems de una escala tipo Likert de cinco puntos.	Responde el niño bajo, instrucciones de un adulto.

# Cuestionario de regulación cognitivo emocional (CERK-Q)

Table 1  
Factor structure of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire; items listed by a priori assignment to subscales

Scale name	Items	Factor loadings	
		First measurement	Follow-up
Self-blame	- I feel that I am the one to blame for it	0.77	0.76
	- I feel that I am the one who is responsible for what has happened	0.74	0.82
	- I think about the mistakes I have made in this matter	0.54	0.69
	- I think that basically the cause must lie within myself	0.82	0.85
Acceptance	- I think that I have to accept that this has happened	Revised	-0.79
	- I think that I have to accept the situation	0.61	-0.78
	- I think that I cannot change anything about it	0.77	-0.67
	- I think that I must learn to live with it	0.77	-0.80
Focus on thought/rumination	- I often think about how I feel about what I have experienced	0.78	-0.84
	- I am preoccupied with what I think and feel about what I have experienced	0.80	-0.84
	- I want to understand why I feel the way I do about what I have experienced	0.74	-0.73
	- I dwell upon the feelings the situation has evoked in me	0.77	-0.75
Positive refocusing	- I think of nicer things than what I have experienced	0.79	0.77
	- I think of pleasant things that have nothing to do with it	Revised	0.77
	- I think of something nice instead of what has happened	0.68	0.77
	- I think about pleasant experiences	0.72	0.77
Refocus on planning	- I think of what I can do best	0.60	0.77
	- I think about how I can best cope with the situation	0.69	0.77
	- I think about how to change the situation	0.63	0.77
	- I think about a plan of what I can do best	0.74	0.77
Positive reappraisal	- I think I can learn something from the situation	-0.77	0.77
	- I think that I can become a stronger person as a result of what has happened	-0.72	0.77
	- I think that the situation also has its positive sides	-0.66	0.77
	- I look for the positive sides to the matter	-0.41	0.77

Table 1 (continued)

Scale name	Items	Factor loadings	
		First measurement	Follow-up
Putting into perspective	- I think that it all could have been much worse	-0.75	0.79
	- I think that other people go through much worse experiences	-0.86	0.74
	- I think that it hasn't been too bad compared to other things	-0.75	0.64
	- I tell myself that there are worse things in life	Revised	0.72
Catastrophizing	- I often think that what I have experienced is much worse than what others have experienced	Revised	0.62
	- I keep thinking about how terrible it is what I have experienced	Revised	0.73
	- I often think that what I have experienced is the worst that can happen to a person	Revised	0.78
	- I continually think how horrible the situation has been	Revised	0.67
Blaming others	- I feel that others are to blame for it	0.76	-0.80
	- I feel that others are responsible for what has happened	0.72	-0.59
	- I think about the mistakes others have made in this matter	0.66	-0.46
	- I feel that basically the cause lies with others	0.76	-0.82

# Subescala de reticencia a expresar emociones positivas (EESC)

PENZA-CLYVE AND ZEMAN

**Table 1.** Factor Loadings of EESC Items and Means and Standard Deviations for Each Item

Factor/Item	Factor Loadings			
	PA	ER	<i>M</i>	<i>SD</i>
Poor awareness factor				
8. When I feel upset, I do not know how to talk about it.	.70	.43	1.85	1.14
15. I often do not know why I am angry.	.65	.03	1.71	1.03
11. Sometimes I just don't have words to describe how I feel.	.65	.21	2.30	1.25
9. I often do not know how I am feeling.	.65	.21	1.71	1.04
10. People tell me I should talk about my feelings more often.	.65	.08	2.10	1.43
3. When something bad happens, I feel like exploding.	.54	.26	2.01	1.31
14. I know I should show my feelings, but it is too hard.	.57	.50	2.00	1.32
5. I have feelings that I can't figure out.	.58	.31	1.93	1.10
Summary score			15.61	6.40
Expressive reluctance factor				
1. I prefer to keep my feelings to myself.	.16	.77	2.51	1.27
4. I don't show how I really feel in order not to hurt others' feelings.	.04	.71	2.36	1.33
2. I do not like to talk about how I feel.	.31	.71	2.30	1.27
12. When I'm sad, I try not to show it.	.17	.65	2.34	1.38
7. When I get upset, I am afraid to show it.	.33	.56	1.80	1.15
6. I usually do not talk to people until they talk to me first.	.21	.55	1.87	1.20
16. It is hard for me to show how I feel about somebody.	.44	.50	2.36	1.35
13. Other people don't like it when you show how you really feel.	.20	.48	1.79	1.04
Summary score			17.33	6.46

*Note:* *N* = 208. EESC = Emotion Expression Scale for Children; PA = poor awareness factor; ER = expressive reluctance factor.

# Escala de dificultades en la regulación emocional (DERS)

**Table III.** Items Composing the Six DERS Factors

Factor	Item
1: Nonacceptance of Emotional Responses (NONACCEPTANCE)	29) When I'm upset, I feel guilty for feeling that way.
	25) When I'm upset, I feel ashamed with myself for feeling that way.
	15) When I'm upset, I become embarrassed for feeling that way.
	14) When I'm upset, I become angry with myself for feeling that way.
	33) When I'm upset, I become irritated with myself for feeling that way.
	27) When I'm upset, I feel like I am weak.
	30) When I'm upset, I have difficulty concentrating.
2: Difficulties Engaging in Goal-Directed Behavior (GOALS)	22) When I'm upset, I have difficulty focusing on other things.
	16) When I'm upset, I have difficulty getting work done.
	38) When I'm upset, I have difficulty thinking about anything else.
	24) When I'm upset, I can still get things done. (r)
	37) When I'm upset, I lose control over my behaviors.
3: Impulse Control Difficulties (IMPULSE)	31) When I'm upset, I have difficulty controlling my behaviors.
	17) When I'm upset, I become out of control.
	23) When I'm upset, I feel out of control.
	4) I experience my emotions as overwhelming and out of control.
	28) When I'm upset, I feel like I can remain in control of my behaviors. (r)
	7) I am attentive to my feelings. (r)
4: Lack of Emotional Awareness (AWARENESS)	3) I pay attention to how I feel. (r)
	12) When I'm upset, I acknowledge my emotions. (r)
	21) When I'm upset, I believe that my feelings are valid and important. (r)
	9) I care about what I am feeling. (r)
	39) When I'm upset, I take time to figure out what I'm really feeling. (r)
5: Limited Access to Emotion Regulation Strategies (STRATEGIES)	20) When I'm upset, I believe that I'll end up feeling very depressed.
	19) When I'm upset, I believe that I will remain that way for a long time.
	35) When I'm upset, I believe that wallowing in it is all I can do.
	40) When I'm upset, it takes me a long time to feel better.
	32) When I'm upset, I believe that there is nothing I can do to make myself feel better.
	26) When I'm upset, I know that I can find a way to eventually feel better. (r)
	41) When I'm upset, my emotions feel overwhelming.
6: Lack of Emotional Clarity (CLARITY)	34) When I'm upset, I start to feel very bad about myself.
	6) I have difficulty making sense out of my feelings.
	5) I have no idea how I am feeling.
	10) I am confused about how I feel.
	8) I know exactly how I am feeling. (r)
	1) I am clear about my feelings. (r)

Note. (r) = reverse-scored item.

## Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale<sup>1</sup>

Kim L. Gratz<sup>2,3,4</sup> and Lizabeth Roemer<sup>2</sup>

Accepted August 8, 2003

Given recent attention to emotion regulation as a potentially unifying function of diverse symptom presentations, there is a need for comprehensive measures that adequately assess difficulties in emotion regulation among adults. This paper (a) proposes an integrative conceptualization of emotion regulation as involving not just the modulation of emotional arousal, but also the awareness, understanding, and acceptance of emotions, and the ability to act in desired ways regardless of emotional state; and (b) begins to explore the factor structure and psychometric properties of a new measure, the Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS). Two samples of undergraduate students completed questionnaire packets. Preliminary findings suggest that the DERS has high internal consistency, good test-retest reliability, and adequate construct and predictive validity.

**KEY WORDS:** emotion regulation; emotion dysregulation; assessment; experiential avoidance; deliberate self-harm.

## Referencias

- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311–1327. [doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)
- Gratz, K.L. & Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41–54. [doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94](https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94)
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348–362. [doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348](https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348)
- Penza-Clyve, S & Zeman, J. (2002). Initial Validation of the Emotion Expression Scale for Children (EESC), *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 31(4), 540-547. [doi.org/10.1207/S15374424JCCP3104\\_12](https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3104_12)