

VIOLENCIA EN ADOLESCENTES Y REGULACIÓN EMOCIONAL

Estefanía Estévez

Universidad Miguel Hernández de Elche (eestevez@umh.es)

Teresa I. Jiménez

Universidad de Zaragoza

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.922>

Fecha de Recepción: 19 Enero 2017

Fecha de Admisión: 1 Abril 2017

RESUMEN

La violencia entre iguales es un problema con una presencia importante en las aulas de secundaria en la mayor parte de los países del mundo, y que interfiere notablemente en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en el desarrollo evolutivo de los implicados, con consecuencias siempre negativas para su bienestar, salud psicológica y relaciones sociales. En las últimas décadas, se ha producido un incremento importante en la importancia dada al manejo de la emoción, en lo que se ha venido a denominar la *revolución del afecto*, una línea de investigación que viene a destacar que la presencia de alteraciones conductuales y psicopatológicas no está tan relacionada con una excesiva emoción negativa o positiva, sino con la escasa habilidad para regular dicha emoción de manera que resulte saludable y facilite el ajuste a las demandas. En relación con la agresión y la victimización en niños y adolescentes, no existen apenas estudios que analicen el rol de la regulación emocional en la explicación de estos problemas. En la presente investigación analizamos la regulación emocional en adolescentes implicados en actos de violencia escolar, tanto como agresores como víctimas, tomando como modelo el enfoque teórico que mayor solidez teórica y empírica presenta en relación a la regulación de las emociones y, en particular, a la inteligencia emocional, propuesto por Mayer y Salovey en 1997. Según este modelo, la inteligencia emocional es el conjunto de cuatro habilidades que examinamos en el presente trabajo: 1) percepción emocional: habilidad de percibir emociones propias y de otros; 2) asimilación emocional: habilidad de generar, usar y sentir las emociones para comunicar sentimientos; 3) comprensión emocional: habilidad de entender información de tipo emocional; y 4) regulación emocional: habilidad de estar abierto a los sentimientos, vigilarlos y alterarlos con el objetivo de facilitar el crecimiento personal.

Palabras clave: adolescencia, violencia, victimización, escuela, regulación emocional

ABSTRACT

Violence in adolescents and emotional regulation

Aggression towards peers is a problem with an important presence in the secondary classrooms

VIOLENCIA EN ADOLESCENTES Y REGULACIÓN EMOCIONAL

in most of the countries of the world, and that interferes notably in the process of teaching / learning and in the development of those involved, with consequences always negative for their well-being, psychological health and social relations. In the last decades, there has been a significant increase in the importance given to the management of emotion, in what has come to be called the *affection revolution*, a line of research that comes to emphasize that the presence of behavioral and psychopathological alterations is not so much related to excessive negative or positive emotion, but rather to the poor ability to regulate that emotion in a way that is healthy and facilitates adjustment to demands. In relation to aggression and victimization in children and adolescents, there are hardly any studies that analyze the role of emotional regulation in explaining these problems. In the present research we analyze the emotional regulation in adolescents involved in acts of school violence, both as aggressors and victims, taking as a model the theoretical approach that has the greatest theoretical and empirical solidity in relation to the regulation of emotions and, in particular, to the emotional intelligence, proposed by Mayer and Salovey in 1997. According to this model, emotional intelligence is the set of four abilities that we examine in the present work: 1) emotional perception: ability to perceive own and others' emotions; 2) emotional assimilation: ability to generate, use and feel emotions to communicate feelings; 3) emotional understanding: ability to understand information of an emotional nature; and 4) emotional regulation: ability to be open to feelings, monitor and alter them in order to facilitate personal growth.

Key words: adolescence, violence, victimization, school, emotional regulation

ANTECEDENTES DE LA TEMÁTICA A TRATAR

La agresión hacia los iguales es un problema con una presencia importante en las aulas de secundaria en la mayor parte de los países del mundo (Juvonen y Graham, 2014; Liang, Flisher y Lombard, 2007; Romera, Del Rey y Ortega, 2008). Su presencia en los centros educativos, donde los adolescentes pasan una gran parte de las horas del día, interfiere notablemente en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en el desarrollo evolutivo de los implicados, con consecuencias siempre negativas para su bienestar, salud psicológica y relaciones sociales, que son devastadoras en los casos más graves de acoso escolar o bullying (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007*; Estévez y Jiménez, 2014; Hunter, Mora-Merchán y Ortega, 2004; Jiménez, Musitu, Ramos, y Murgui, 2009). Por tanto, se trata de un problema que continua requiriendo de una especial atención por parte de los profesionales y de una comprensión profunda por parte de los investigadores.

Muchos de los marcos teóricos formulados para comprender la etiología del comportamiento agresivo ponen el acento bien en una explicación individual/innatista de la agresión (por ejemplo, Teoría de la frustración-agresión de Dollard) o bien en una explicación contextual (por ejemplo, Teoría del aprendizaje social de Bandura) (para una revisión ver Estévez, Jiménez y Musitu, 2008). En el caso de la agresión hacia los iguales, han predominado los estudios de tipo contextual (para una revisión ver Espelage, & Swearer, 2003) en los que se ha hecho hincapié en el análisis de las variables contextuales relacionadas con el comportamiento agresivo en las aulas (por ejemplo, clima escolar, presión de grupo o calidad de las relaciones familiares) y se ha otorgado menor importancia a dilucidar qué variables del individuo pueden mediar la influencia del contexto en el comportamiento agresivo del adolescente hacia sus iguales. Es decir, en la literatura científica relacionada se detecta una ausencia de modelos que ofrezcan una explicación de cuál es el mecanismo individual a través del cual ambientes negativos o empobrecidos facilitan el desarrollo de la agresión hacia los iguales en la escuela.

HABILIDADES DE REGULACIÓN EMOCIONAL

Uno de los focos de interés es el estudio de la regulación emocional como proceso subyacente en la explicación de consecuencias positivas como el bienestar psicológico o negativas como la agresión. En las últimas décadas, se ha producido un incremento importante en la importancia dada al manejo de la emoción y no la emoción misma, en lo que se ha venido a denominar la revolución del afecto (*affect revolution*, Fischer & Tangney, 1995). Esta línea de investigación viene a destacar que la presencia de alteraciones conductuales y psicopatológicas no está tan relacionada con una excesiva emoción negativa o positiva como apuntaban estudios previos, sino con la escasa habilidad para regular dicha emoción de manera que resulte saludable y facilite el ajuste a las demandas. La relevancia de la investigación en RE en niños y adolescentes es reciente, con el 82.2% de los estudios publicados en la última década, según una reciente revisión de Adrian, Zeman y Veits (2011). En relación con la agresión en niños y adolescentes, estudios previos ya apuntaban que la pobre regulación de las propias emociones está detrás de los problemas externalizantes en general (p.e. Patterson & Sanson, 1999) y de la conducta agresiva en particular (p.e. Keenan & Shaw, 2003). Sin embargo, es ahora cuando el estudio de la RE, sus causas y sus consecuencias en el ajuste social y personal del individuo se está realizando de manera más sistemática.

La investigación en RE ha estado marcada por la presencia de distintos modelos explicativos y la ausencia de consenso en torno al concepto de regulación emocional y al método más adecuado para evaluarla. Uno de los enfoques teóricos que mayor solidez teórica y empírica presenta es el derivado del modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997). Según este modelo, la inteligencia emocional es el conjunto de cuatro habilidades: 1) percepción emocional: habilidad de percibir emociones propias y de otros, así como en otros estímulos como objetos, música, historias, etc.; 2) asimilación emocional: habilidad de generar, usar y sentir las emociones en la medida necesaria para comunicar sentimientos o influir en procesos cognitivos; 3) comprensión emocional: habilidad de entender información de tipo emocional y de cómo las emociones se combinan y cambian con el paso del tiempo; y 4) regulación emocional: habilidad de estar abierto a los sentimientos, vigilarlos y alterarlos, tanto los propios como los de otros, con el objetivo de facilitar el crecimiento personal.

En este modelo, la habilidad de la RE o reparación emocional es la habilidad más compleja, cuya competencia se articula sobre las tres habilidades previas. Según estos autores, podemos reparar nuestras emociones vía directa o indirecta. Vía directa, los autores sugieren que los humanos tenemos la habilidad de mantener y alargar las experiencias alegres, a la vez que minimizamos las experiencias tristes. Vía indirecta, los humanos podemos reparar nuestras emociones de dos maneras: por un lado, exponiéndonos a situaciones que nos hacen recuperar emociones positivas cuando éstas, por cualquier razón, están ausentes; y por otro, rodeándonos de personas que puedan alegrarnos cuando estemos tristes, o relajarnos cuando estemos nerviosos. En sus aportaciones más recientes, Salovey y Mayer dan un giro a su modelo para destacar aún más el concepto de RE como la capacidad de controlar y alterar las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual. Más específicamente, se puede definir como la capacidad para saber cómo determinados comportamientos, situaciones, o experiencias subjetivas pueden minimizar, maximizar o mantener una experiencia emocional en uno mismo o en otras personas (Dunn, Brackett, Ashton-James, Schneiderman, & Salovey, 2007; Lopes, et al, 2011).

Los autores de este modelo de inteligencia emocional generaron una escala para medirla. Se trata del Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995). El TMMS es una medida de autoinforme que evalúa el metaconocimiento de estados emocionales a través de tres dimensiones, a saber, percepción emocional, comprensión de sentimientos, y regulación emo-

VIOLENCIA EN ADOLESCENTES Y REGULACIÓN EMOCIONAL

cional. Diferentes estudios transversales que utilizan el TMMS han relacionado el rendimiento académico y la adaptación al centro con la regulación emocional (p.e. Brackett & Mayer, 2003; Mestre, Guil, Lopes, Salovey, & Gil-Olarte, 2006) y recientemente se ha mostrado que las personas que puntúan más alto en de regulación emocional tienden a experimentar menos conflictos con los demás y tener relaciones sociales más positivas (Lopes et al, 2011).

REGULACIÓN EMOCIONAL Y CONDUCTA VIOLENTA

Específicamente, los estudios que han analizado el papel de la RE en la agresión son escasos, más aun en relación con la agresión adolescente hacia los iguales. En un estudio realizado con niños de educación primaria, Bohnert, Crnic y Lim (2003) encontraron que los niños que puntuaban más alto en conducta agresiva informada por los padres, presentaban déficits en algún componente de la competencia emocional (expresiones faciales de ira más frecuentes e intensas, menos capacidad para regular la ira y dificultades para comprender las emociones), también informada por los padres. Otros estudios han encontrado que los niños (Petrides, Sangareau, Furnham, & Frederickson, 2006) y adolescentes (Mavroveli, Petrides, Rieffe y Bakker, 2007) que puntúan alto en inteligencia emocional rasgo reciben más nominaciones de sus iguales y profesores de cooperación y liderazgo y menos de interrupción, agresión y dependencia. Finalmente, Siu (2009) encontró una relación inversa entre inteligencia y problemas de conducta (agresividad y delincuencia) en una muestra de adolescentes.

En España, estudios recientes han mostrado que tanto los adolescentes que habían sido víctimas de acoso escolar como los que tenían altas puntuaciones en conducta antisocial-delictiva presentaron un bajo nivel de inteligencia emocional (Garaigordobil & Oñederra, 2010). Inglés y colaboradores (Inglés, Torregrosa, García-Fernández, Martínez-Monteagudo, Estévez, & Delgado, 2014), utilizando el TMMS, encontraron que los adolescentes con altas puntuaciones en conducta agresiva física, verbal, hostilidad e ira tenían puntuaciones significativamente más bajas que sus iguales no agresivos. Este patrón de resultados se encontró tanto para la muestra total como para los chicos, las chicas y grupos de edad de 12-14 y 15-17 años. Finalmente, el equipo que ha adaptado el TMMS al castellano (Peláez-Fernández, Extremera, & Fernández-Berrocal, 2014a) han mostrado que, controlando el efecto de la edad, género y personalidad, las tres dimensiones de inteligencia emocional (Atención, Claridad y Reparación) explican un 3% de la varianza en agresión verbal y hostilidad en jóvenes adultos. Es importante señalar que en este estudio se hace un análisis de la contribución de cada componente de inteligencia emocional a la predicción de la agresión. En estos resultados se observa que las tres dimensiones del TMMS interactúan con los cinco-grandes rasgos de personalidad. Específicamente, los participantes con alta extraversión y atención emocional fueron los que menores puntuaciones obtuvieron en agresión total, mientras que los participantes con bajo neuroticismo y baja claridad emocional obtuvieron las mayores puntuaciones en agresión total. En el conjunto de relaciones entre variables, la dimensión de reparación emocional (RE) fue la única que se relacionó negativamente con hostilidad, ira y agresión total; en cambio, la atención emocional correlacionó positivamente con hostilidad, ira y agresión total, y la claridad emocional se relacionó positivamente con agresión verbal. Resultados semejantes se han obtenido en muestras de adultos (Peláez-Fernández, Extremera, & Fernández-Berrocal, 2014b).

REFERENCIAS

Adrian, M., Zeman, J., & Veits, G. (2011). Methodological implications of the affect revolution: a 35-year review of emotion regulation assessment in children. *Journal of Experimental Child Psychology, 110*, 171-197.

- Ahmad, I., Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2013). The relations of Arab Jordanian adolescents' perceived maternal parenting to teacher-rated adjustment and problems: The intervening role of perceived need satisfaction. *Developmental Psychology, 49*, 177-183.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology, 34*, 2045-2068.
- Bohnert, A.M., Crnic, K.A., & Lim, K.G. (2003). Emotional competence and aggressive behavior in school-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 31*(1), 79-91.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*, 1147-1158.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*, 515-531.
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross Cultural Psychology, 32*, 618-635.
- Chirkov, V. I., Ryan, R. M., & Wilness, Ch. (2005). Cultural contexts and psychological needs in Canada and Brazil. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 36*(4), 423-443.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology, 49*, 14-23.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *Oxford handbook of human motivation* (pp. 85-107). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagne, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*, 930-942.
- Dunn, E. W., Brackett, M. A., Ashton-James, C., Schneiderman, E., & Salovey, P. (2007). On emotionally intelligent time travel: individual differences in affective forecasting ability. *Personality & social psychology bulletin, 33*(1), 85-93.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review, 32*(3), 365-383.
- Estévez, E., & Jiménez, T. I. (2015). Conducta agresiva y ajuste personal y escolar en una muestra de estudiantes adolescentes españoles. *Universitas Psychologica, 14*(1), 111-124.
- Estévez, E., Jiménez, T.I. y Musitu, G. (2008). Violence and victimization at school in adolescence. En F. Columbus (Ed.), *School Psychology: 21 st Century Issues and Challenges* (pp. 79-115). Nueva York: Nova Publishers.
- Fei-Yin, F., Kenney-Benson, G. A., & Pomerantz, E. M. (2004). Children's achievement moderates the effects of mothers' use of control and autonomy support. *Child Development, 75*(3), 764-780.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94*(3), 751-755.
- Filak, V., & Sheldon, K. (2003). Student psychological need satisfaction and college teacher-course evaluations. *Educational Psychology, 23*, 235-247.
- Fischer, K. W., & Tangney, J. P. (1995). Self-conscious emotions and the affect revolution:

VIOLENCIA EN ADOLESCENTES Y REGULACIÓN EMOCIONAL

- Framework and overview. In J. P. Tangney y K. W. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp. 3-22). New York: Guilford Press.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J.A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.
- Gillet, N., Rosnet, E., & Vallerand, R. J. (2008). De veloppement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en context sportif. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 40(4), 230-237.
- Holmbeck, G. N. (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: Examples from the child-clinical and pediatric psychology literatures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 599-610.
- Hunter, S. C., Mora-Merchán, J., & Ortega, G. (2004). The long-term effects of coping strategy use in victims of bullying. *Spanish Journal of Psychology*, 7, 3-12.
- Inglés, C. I., Torregrosa, M. S., García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C., Estévez, E., & Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7, 29-40.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J., y Murguí, S. (2009). Community involvement and victimization at school: an analysis through family, personal and social adjustment. *The Journal of Community Psychology*, 37(8), 959-974.
- Joussemet, M., Vitaro, F., Barker, E. D., Coté, S., Nagin, D., Zoccolillo, M., & Tremblay, R. E. (2008). Controlling parenting and physical aggression during elementary school. *Child Development*, 79, 411-425.
- Juvonen, J., & Graham S. (2014). Bullying in schools: the power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159-185
- Keenan, K., & Shaw, D. (2003). Starting at the beginning: Exploring the etiology of antisocial behavior in the first years of life. In B.B. Lahey, T. E. Moffitt y A. Caspi (Eds.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (pp. 153-181). NY: The Guilford Press
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104, 150-165.
- Kokko, K., Tremblay R. E., Lacourse, E., Nagin D. S., & Vitaro, F. (2006). Trajectories of prosocial behavior and physical aggression in middle childhood: Links to adolescent school dropout and physical violence. *Journal of Research on Adolescence*, 16(3), 403-428.
- Kuzucu, Y., & Simsek, O. F. (2013). Self-determined choices and consequences: the relationship between basic psychological needs satisfactions and aggression in late adolescents. *The Journal of General Psychology*, 140(2), 110-129.
- La Guardia, J., Ryan, R. M., Couchman, C., & Deci, E.L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 367-384.
- León, J., Domínguez, E., Núñez, J. L., Pérez, A., & Martín-Albo, J. (2011). Traducción y validación de la versión española de la "Échelle de Satisfaction des Besoins Psychologiques" en el contexto educativo. *Anales de Psicología*, 27 (2), 405-411.
- León, J., Nuñez, J. L., Domínguez, E., Martín, P., & Martín-Albo, J. (2012). Translation and validation of the Spanish versión of the Échelle des Perceptions du Soutien à l'Autonomie en Sport. *Universitas Psychologica*, 11(1), 165-175.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.

- Lopes, P. N., Nezlek, J. B., Extremera, N., Hertel, J., Fernández-Berrocal, P., Schütz, A., et al. (2011). Emotion regulation and the quality of social interaction: Does the ability to evaluate emotional situations and identify effective responses matter? *Journal of Personality, 79*(2), 429-467.
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G., & Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological Methods, 7*, 83-104.
- Martín-Albo, J., Lombas, A. S., Jiménez, T. I., Valdivia-Salas, S., Núñez, J. L., & León, J. (2015). The Mediating Role of Relatedness Between Repair and Loneliness: A Preliminary Model in High School Students. *Journal of Happiness Studies, 16*, 1131-1148.
- Mask, L., Blanchard, C. M., Amiot, C. E., & Deshaies, J. (2005). *Can self-determination benefit more than the self? A pathway to prosocial behaviors*. Poster presented at the Society for Personality and Social Psychology's Annual Meeting, New Orleans, Louisiana, January.
- Mavrovelli, S., Petrides, K.V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology, 25*, 263-275.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). Emotional development and emotional intelligence educational implications. In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *What is emotional intelligence?* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema, 18*, 112-117.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual difference in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology, 88*, 203-214.
- Neighbors, C., Vietor, N. A., & Knee, C. R. (2002). A motivational model of driving anger and aggression. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*, 324-335.
- Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence, 29*, 761-775.
- Patterson, G., & Sanson, A. (1999). The association of behavioral adjustment to temperament, parenting and family characteristics among 5-year old children. *Social Development, 8*, 293-309.
- Peláez-Fernández, M., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2014a). Incremental prediction and moderating role of the perceived emotional intelligence over aggressive behavior. *Spanish Journal of Psychology, 17*, 1-11.
- Peláez-Fernández, M., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2014b). Perceived emotional intelligence and aggression among adults: the moderating role of gender. *Australian Journal of Psychology, 67*(3), 140-148.
- Petrides, K.V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development, 15*(3), 537-547.
- Ratelle, C. F., Larose, S., Guay, F., & Senecal, C. (2005). Perceptions of parental involvement and support as predictors of college students' persistence in a Science Curriculum. *Journal of Family Psychology, 19*, 286-293.
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Cortisol reactivity to a teacher's motivating style: The biology of being controlled versus supporting autonomy. *Motivation and Emotion, 35*, 63-74.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role

VIOLENCIA EN ADOLESCENTES Y REGULACIÓN EMOCIONAL

- of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *26*, 419–435.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*, 68-78.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kim, Y., & Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying needs? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*, 325–339.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., & Reis, H. R. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *22*, 1270-1279.
- Siu, A. F. Y. (2009). Trait emotional intelligence and its relationships with problem behavior in Hong Kong adolescents. *Personality and Individual Differences*, *47*, 553-557.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in three life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, *34*, 589-604.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Duriez, B. Niemic, Ch. P. (2008). The intervening role of relational aggression between psychological control and friendship quality. *Social Development*, *17* (3), 661-681.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high-school drop out. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*, 1161-1176.
- Vansteenkiste, M., Niemic, C., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of selfdetermination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. In T. Urdan & S. Karabenick (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement*, (Vol. 16, pp. 105-166). UK: Emerald Publishing.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, *23* (3), 263–280.
- Wei, M., Shaffer, P. A., Young, S. K., & Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, shame, depression, and loneliness: The mediation role of basic psychological needs satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, *52*, 591–601.