Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata

Repositorio RPsico **http://rpsico.mdp.edu.ar**

Trabajos de Tesis Tesis de Grado

2015-12-17

Relaciones entre la regulación emocional y el rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Rodríguez Elhelou, Abigail

http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/433

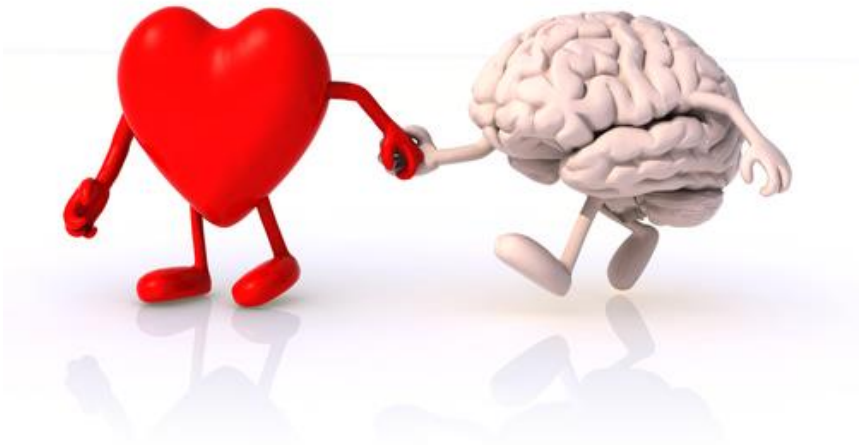
Descargado de RPsico, Repositorio de Psicología. Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata. Inni

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN - REQUISITO CURRICULAR

PLAN DE ESTUDIOS O.C.S 143/89



Apellido y Nombre de las alumnas:

Rodríguez Elhelou, Abigail 09405/10
Tonel Natalia 09523/10
Tonel Leticia 08577/08

Cátedra o seminario de radicación:

Psicología Cognitiva - Centro de Investigación en Procesos Básicos, Metodología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Supervisor: Dr. Urquijo, Sebastián.

Cosupervisora: Lic. Del Valle Macarena

El proyecto forma parte de uno mayor en desarrollo: Sí

Título del proyecto: Relaciones entre la regulación emocional y el rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Fecha:

Marco Teórico:

Numerosos autores (Barret, Ochsner, & Gross, in press; Damasio, 1994) entienden a las emociones como un aspecto de la cognición, específicamente a aquel que se refiere al aspecto motivacional. Según estos autores es posible tener una cognición más o menos emocional o más o menos motivada. Así, se utiliza el término emoción para hacer referencia a un aspecto del procesamiento de la información que se manifiesta en múltiples dimensiones: la experiencia subjetiva, el comportamiento observable y la actividad psicofisiológica.

Las emociones tienen un poderoso impacto en nuestro conocimiento del mundo circundante, y las expresiones emocionales otorgan una ventana a la experiencia subjetiva del mundo individual. Nuestras emociones motivan nuestras acciones y afectos cuando interactuamos con otras personas y con nuestro ambiente, y proveen de sentido a nuestras experiencias de vida. Al guiar nuestros pensamientos y acciones, las emociones poseen una función reguladora que nos ayuda a adquirir los patrones de la conducta adaptativa. Las emociones son adquiridas al tener tan sólo unos meses de vida y se van haciendo complejas en la medida en que el ser humano aprende e interactúa con otros, siendo las emociones un vehículo ideal para aprender más sobre el entorno en el que se desarrolla el individuo (Schaffer, 2000).

Si bien uno es capaz de reconocer emociones (o, por lo menos, algunos de sus aspectos, como estar molesto o feliz, etc.), debe tomarse en cuenta que lo percibido es sólo una parte de la experiencia emocional. Como señala Reeve (2005), “las emociones son más complejas de lo que parecen” (p. 293). Por ello, actualmente se les acepta como fenómenos complejos, que poseen diferentes facetas y que pueden definirse como multidimensionales (Reeve, 2005; Gross y Thompson, 2007).

La concepción multidimensional de las emociones implica la coexistencia de varios fenómenos coordinados y simultáneos. Los componentes básicos de la emoción son según Reeve (2005):
1) Sentimiento: que es un componente subjetivo que da significado a la emoción;
2) Activación del cuerpo: que consiste en la activación hormonal y autónoma que prepara y regula el cuerpo para la acción;
3) Propósito: que es el aspecto motivacional de la emoción y
4) Expresión social: que es el aspecto comunicacional de la emoción, como por ejemplo, una expresión facial.

La aparición de una emoción requiere de una situación significativa para la persona. Es decir, es necesario un evento significativo hacia dónde dirigir la emoción.

Por ello, un elemento clave de toda experiencia emocional es la percepción de la situación (Lazarus, 2007) ligada a la relación que las personas entablan con el ambiente que las rodea. Por lo tanto, la intensidad de la experiencia emocional depende, en parte, de cuán significativo es el evento que la genera (Lazarus, 2007; Gross & Thompson, 2007).

Asimismo, las emociones son motivadoras de las acciones (Shunk, Pintrich y Meece, 2008), por lo que la interpretación (evaluación) de la situación puede considerarse como precursora o antecesora de la conducta (Shunk, Pintrich y Meece, 2008; Reeve, 2005; Frijda, 1986 en Gross y Thompson 2007).

Desde una perspectiva evolutiva, las emociones, como muchos otros atributos y procesos psicológicos, representan soluciones probadas en el tiempo frente a problemas adaptativos (Tooby&Cosmides, 1990). En particular, se piensa que el surgimiento de las emociones está involucrado en la coordinación de diversos sistemas de respuesta y así ayudan a responder a situaciones y desafíos importantes (Levenson, 1994). Estas reacciones emocionales suelen ser de corta duración, e implican cambios en la experiencia subjetiva, la conducta expresiva, y en los sistemas centrales, la respuesta autonómica y

endocrina (Lang, 1995). En general, los teóricos de las emociones han diferido en sus conceptualizaciones y desarrollos en función del énfasis puesto en la dotación biológica, en la cultura, o el aprendizaje individual. Sin embargo, más allá de estas diferencias, diversos autores comparten una visión sobre las emociones en la cual enfatizan tres características (Gross, 1999).

La primera característica tiene que ver con el surgimiento de las emociones. Las emociones tienen lugar cuando un individuo atiende a una situación y la entiende como relevante para alcanzar sus objetivos (Armon- Jones, 1986; Lazarus, 1991; Clore &Ortony, 1998). Los objetivos, deseos o necesidades que subyacen a la evaluación de dicha situación pueden ser centrales (como ser un buen padre) o periféricos (como terminar de leer una revista), concientes y altamente elaborados o inconcientes, pueden estar basados biológicamente (como expulsar una sustancia nociva para el organismo) o ser derivados culturalmente (como respetar a las personas mayores), pueden ser compartidos y comprendidos (por ejemplo tener amigos) o ser idiosincrásicos y muy personales. En definitiva, cualquiera sea el objetivo y lo que la situación signifique para el individuo, desde esta perspectiva será el significado en relación al objetivo del individuo lo que dará lugar a la activación de determinado estado emocional. Si el objetivo o el significado de la situación cambian en el tiempo, también cambiará la emoción desencadenada (Gross, 1999).

La segunda característica se relaciona con los aspectos constitutivos de la emoción. Las emociones son fenómenos multifacéticos que implican cambios en los dominios de la experiencia subjetiva, en la conducta y en la fisiología central y periférica (Lang, Rice &Sternbach, 1972). El aspecto experiencial de la emoción hace referencia al modo en el que un individuo siente desde su propia perspectiva el desarrollo de una determinada emoción. El aspecto comportamental alude al hecho de que las emociones suelen aumentar o disminuir la probabilidad de que el individuo haga algo (por ejemplo, enfrentar a los demás, o romper en llanto) (Fridja, 1986). El aspecto fisiológico refiere al hecho de que el impulso a actuar de cierta manera (y no de otra) está

relacionado con cambios en los sistemas autónomo y endocrino, que anticipan las respuestas conductuales asociadas y lo hacen a menudo como consecuencia de la activación motora asociada con la respuesta emocional (Loitegui& Ortiz, 2012)

Finalmente, la tercera característica de las emociones tiene que ver con la maleabilidad de las mismas, lo que hace referencia a la posibilidad de que éstas puedan ser modificadas a medida que aparecen y se van generando. El énfasis en la maleabilidad de las emociones comenzó desde que William James (1884) pensó a las emociones como tendencias de respuesta que pueden ser moduladas de diversos modos. Es este tercer aspecto de la emoción el que constituye la base de nuestra habilidad para regular emociones (Gross, 2007).

Resumiendo, las tres características principales de la emoción son: ser el producto de una evaluación cognitiva previa, ser multifacéticas y ser maleables.

Ahora bien, las definiciones de emoción incluyen generalmente alguno de los siguientes tres aspectos: cambios neurofisiológicos, componentes comportamentales y cognitivos. En conjunto, estas tres características básicas de las emociones constituyen lo que se ha llamado el *Modelo Modal de la Emoción* (Gross, 1998 a; Gross, 2007; Gross & Thompson, 2007), el cual refiere a una interacción persona-situación que dispara la atención, tiene un significado particular para el individuo y da lugar a un sistema múltiple y coordinado de respuesta a esa interacción de manera continua.

La secuencia comienza con una situación psicológicamente significativa para el individuo, que a menudo es externa y por ende identificable físicamente. Sin embargo, las situaciones relevantes también pueden ser internas. Así se pone el foco atencional sobre las situaciones, dando lugar a apreciaciones individuales según la evaluación del individuo. Posteriormente, se produce una respuesta emocional que incluye la participación de sistemas de respuesta experienciales, comportamentales y fisiológicos (Gross, 2007; Gross & Thompson, 2007).

Por lo tanto, las emociones componen una columna vertebral psicológica que guía al individuo en su vida cotidiana. Constituyen, sin duda, una parte esencial de las formas de relacionarse e interpretar estímulos. Un aspecto fundamental de las emociones que se ha desarrollado y estudiado en la actualidad y sobre el que se basa nuestra investigación, hace referencia a la regulación de las emociones. La literatura especializada señala que las personas generalmente evalúan sus emociones y recurren al uso de diferentes estrategias con el propósito de disminuir, mantener o ejercer algún tipo de dominio sobre las mismas para alcanzar las metas planteadas. Dichas estrategias no solo permiten modular la intensidad de la respuesta emocional, sino que incluso pueden producir cambios en el tipo o valencia de la emoción experimentada (Koole, 2009).

Surge así el concepto regulación emocional, el cual puede definirse como “toda estrategia dirigida a mantener, aumentar o suprimir un estado afectivo en curso” (Thompson, 1994, p.27) o también como cualquier intento que hacen las personas para modificar en alguna medida la ocurrencia, intensidad o duración de un estado emocional, ya sea positivo o negativo, bien alterando alguno de los factores que anteceden a la emoción o bien modificando algún aspecto de la emoción en sí misma (Gross, 1998).

El estudio de la regulación emocional tiene sus orígenes en el estudio de las defensas psicológicas (Freud,1926/1959), el estrés y el afrontamiento (Lazarus, 1966), el apego (Bowlby, 1969) y la teoría de la emoción (Fridja,1986) siendo su precursor el ámbito de la psicología del desarrollo del niño (Campos, Campos &Barret, 1989; Thompson, 1990, 1991) y luego la investigación con adultos (Izard, 1990; Gross &Levenson, 1993). Este constructo es relativamente reciente y comenzó a ser utilizado en la literatura evolutiva a partir de 1980 (Gaensbauer, 1982; Campos, Barrett, Lamb, Goldsmith, &Stenberg, 1983). Desde entonces los procesos de regulación emocional ocuparon una atención creciente en la literatura evolutiva adulta (Campos, Campos &Barret, 1989; Gross, 1998 b). Los precursores principales en materia de regulación emocional fueron de la tradición psicoanalítica, y de la tradición

sobre estrés y afrontamiento (Gross, 1999) continuando en la actualidad los modelos cognitivos de emoción y regulación emocional.

Tres características principales pueden ser enunciadas de la regulación emocional:

1) Es posible regular tanto las emociones negativas como las positivas, tanto para disminuirlas como para incrementarlas. Si bien lo más frecuente es tratar de disminuir el impacto de emociones negativas (Gross, Richards & John, 2006).

2) Es posible pensar que la actividad regulatoria que comienza de manera deliberada ocurra luego sin reflexión conciente. Un esfuerzo deliberado de regulación emocional que se rutinice a lo largo del tiempo puede comenzar a convertirse en automático y no consumir demasiados recursos cognitivos. Se considera que la regulación emocional puede extenderse en un continuo desde lo conciente, con esfuerzo y controlado hasta lo inconciente, sin esfuerzo y automático. También es posible que muchos de los procesos cotidianos involucrados en la regulación de nuestras emociones no posean acceso a la conciencia.

3) No existe a priori una suposición respecto de si alguna forma de regulación emocional es necesariamente buena o mala (Thompson &Calkins, 1996). Los procesos de regulación emocional pueden ser mejores o peores dependiendo de las necesidades contextuales del individuo.

Cabe destacar que estas estrategias han demostrado ser de gran importancia para explicar el desarrollo de dificultades emocionales, tanto en adultos como en adolescentes.

La regulación emocional se refiere entonces a la modulación de la cognición motivada y a sus manifestaciones que pueden ocurrir en una variedad de maneras algunas de las cuales pueden ser automáticas (Fitzsimons&Bargh,

2004), pero una de las más deliberadas es a través del proceso cognitivo conciente (Gross & Thompson, 2007).

Estos últimos autores plantearon un modelo de la emoción basado en la retroalimentación de cuatro elementos diferentes (ver Figura 1):

1. La situación relevante: la que puede ser externa (eventos o exigencias ambientales) o interna (representaciones mentales).

2. La atención: en la que se da una selección de los elementos más significativos de una situación.

3. La evaluación: la que depende de la relevancia de la situación.

4. La respuesta emocional: la que, por efectos de la retroalimentación, modifica la situación relevante.

Retroalimentación

Figura 1: Modelo Recursivo de la Emoción (Gross y Thompson, 2007)

Este modelo recursivo (dinámico) de la reacción emocional da origen al proceso de autorregulación: ésta no es posible, si uno no se percata de aquello que se desea regular, lo que cambia constantemente.

La autorregulación emocional puede definirse, entonces, como el ejercicio conciente de regular la emoción (Zelazo y Cunningham, 2007; Gross y Thompson,2007)

Nuestra investigación se basa en el trabajo realizado por Gross en 1999 quien halló una forma de organizar los procesos de regulación emocional diseñando un modelo de proceso sobre la generación de la emoción. Según este modelo, la emoción comienza con una evaluación externa o interna de las señales

emocionales. La evaluación de estas señales desencadena un set coordinado de respuestas comportamentales, experienciales y psicológicas que facilitan una respuesta adaptativa. Estas tendencias de respuesta pueden ser moduladas, y esta modulación es la que da forma final a la respuesta emocional manifiesta.

Siguiendo al mismo autor, las diferencias individuales en regulación emocional son evidentes en cada paso del proceso generativo de la emoción. En primer lugar, las experiencias cotidianas de las personas varían enormemente, lo que proporciona diversos inputs a los programas emocionales. Segundo, estos inputs diferenciales, pueden disminuir o aumentar según la forma en que sean evaluados por cada individuo. Tercero, la investigación sobre el temperamento sugiere que existen diferencias individuales importantes en la activación de los umbrales de las tendencias de respuesta emocional. Finalmente, existen claras diferencias individuales en la modulación del *filtro de salida*, es decir, diferencias en la modalidad en la que toda tendencia de respuesta emocional dada se traduce en una respuesta manifiesta.

Existen cinco procesos de regulación emocional (selección de la situación, modificación de la situación, despliegue atencional, cambio cognitivo y modulación de la respuesta) (Gross, 1998 b, 2007), que impactan en diferentes momentos del proceso generativo de la emoción. Dentro de estos grupos es posible diferenciar claramente dos tipos de estrategias/procesos de regulación emocional. Las primeras cuatro familias (selección de la situación, modificación de la situación, despliegue atencional y cambio cognitivo) incluyen estrategias de regulación emocional centradas en el antecedente, es decir, que se desarrollan previamente a la generación de las tendencias de respuesta; mientras que el último grupo (modulación de la respuesta) refiere a estrategias de regulación centradas en las respuestas, es decir, que se producen una vez que las tendencias de respuesta ya han sido desplegadas (Gross &Munoz, 1995).

En primer lugar, las estrategias regulatorias actúan sobre la situación misma; podría llamarse a esta parte del proceso selección de la situación. Tiene que ver con evitar o acercarse a determinada persona, lugar, objeto o situación teniendo en cuenta el impacto emocional que estos pudieren provocar. Por ejemplo, si una pareja planea una cita, la selección de la situación tiene que ver con elegir cómo y dónde encontrarse para maximizar los sentimientos placenteros. Otro ejemplo puede ser el de tomar un camino diferente para llegar a un negocio con el fin de evitar encontrarse con un vecino desagradable (Gross, 1999, 2007)

Una vez que la persona se encuentra dentro de una situación generadora de una emoción, la modificación de la situación todavía es posible, esto quiere decir, alterar el ambiente circundante como modo de modificar su impacto emocional. Por ejemplo, un individuo que sufre un inconveniente camino a una reunión importante, y entonces, decide cambiar la modalidad presencial de la reunión por una videoconferencia desde el lugar en el que se encuentra. Esta estrategia efectivamente tiene que ver con realizar un esfuerzo activo para alterar directamente una situación en su conjunto o alguno de sus aspectos con el fin de modificar su impacto emocional (Gross, 1999; 2007).

De todos modos, también es posible regular las emociones sin un cambio en el ambiente. Las situaciones contemplan muchos aspectos, y el despliegue atencional se utiliza para seleccionar el aspecto de la situación en el cual focalizar la atención con el fin de influir sobre los propios estados emocionales.

Una de las formas más comunes de despliegue atencional es desviar la mirada de un evento negativo (y dirigirla hacia otros más placenteros). Este punto incluye estrategias atencionales desde la distracción, que se refocaliza en aspectos emocionalmente no relevantes de la situación, o que desvía la atención fuera de la situación inmediata por completo; la concentración, que dirige la atención a características emocionales de la situación y a través de la cual un individuo puede crear un estado autosuficiente y trascendente; hasta la rumiación, que enfoca la atención repetidamente en los propios sentimientos y sus consecuencias. (Just y Alloy 1997)

Incluso cuando una situación ha sido seleccionada, modificada y se le ha atendido selectivamente, todavía es posible alterar su impacto emocional. Los cambios cognitivos (evaluación) son el próximo paso y hacen referencia a evaluar la situación en la cual el individuo se encuentra para alterar su significado emocional (Gross, 2007). Es decir, las emociones le exigen a un individuo que establezca relaciones entre percepciones con significados, y que evalúe su capacidad para manejar la situación (Clore &Ortoney, 1998). El cambio cognitivo implica modificar la evaluación realizada sobre una situación determinada con el objetivo de variar su significado emocional, a través de cambiar lo que se piensa acerca de dicha situación o acerca de la propia capacidad para manejar las demandas que ésta implica. Una de las formas de cambio cognitivo a la que más atención se le ha prestado es la reevaluación cognitiva, entendida como el cambio en la evaluación que realiza un individuo de una situación para alterar las emociones (Gross & John, 2002).

Finalmente, tenemos la modulación de la respuesta. Esta última es tenida en cuenta en nuestra investigación. La misma, se refiere al grado de influencia sobre la tendencia de respuesta emocional una vez que esta se ha desencadenado. Por lo cual, puede decirse que esta modulación ocurre de manera tardía en el proceso generativo de la emoción e impacta de manera relativamente directa sobre la respuesta conductual, experiencial y fisiológica (Gross, 2007). Al ser la autorregulación un ejercicio cognitivo de control, Gross y John (2004) plantearon que regular la emoción se puede lograr a partir de dos mecanismos, frecuentemente utilizados en la vida cotidiana y definidos en términos de diferencias individuales: la reevaluación cognitiva y la supresión emocional. Estos estarían asociados a diferentes aspectos de la experiencia emocional:

1. La reevaluación cognitiva (o modificación) es una estrategia de cambio. Implica la transformación de una experiencia emocional negativa en una provechosa. Ocurre antes de que el proceso de evaluación dé como resultado una interpretación emocional. Por ejemplo, un individuo puede tomar una situación de examen como un desafío u oportunidad de aprendizaje, en lugar de evaluarla como una potencial situación de fracaso. Se trata de una

estrategia focalizada en el antecedente, lo que significa que interviene antes de que las respuestas hayan sido completamente generadas.

2. La supresión (modular), por su parte, es una estrategia de control que se encarga de inhibir la expresión emocional. Puede producir conductas de evitación. Por ejemplo, un individuo que mantiene “cara de póker” mientras tiene una buena carta durante un partido excitante. Se considera una estrategia centrada en la respuesta, ya que aparece relativamente tarde en el proceso de generación de la emoción, y modifica principalmente el aspecto conductual de las tendencias de respuesta.

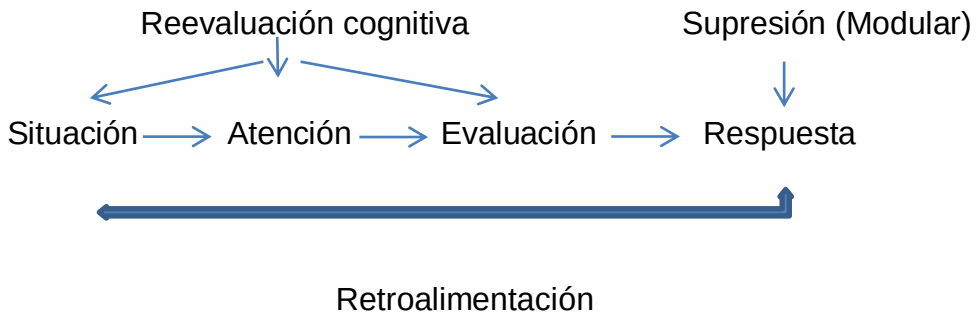


Figura 2: Autorregulación de la emoción (Gross y Thompson, 2007).

Como se ve en la Figura 2, la autorregulación puede darse en varios niveles:

1. Puede regularse mediante la selección o la modificación de la situación. Se evita o transforma aquella que podría causar una expresión emocional negativa. Por ejemplo, si un dentista causa temor, puede decidirse por buscar a otro.

2. Puede regularse mediante la modificación de la atención. En este caso, se enfoca la atención en alguna actividad que no cause emociones negativas, lo que puede incluir conductas como cerrar los ojos. Por ejemplo, la distracción es una estrategia comúnmente utilizada para que un niño deje de llorar.

3. Puede regularse la emoción mediante la modificación de la evaluación. Por ejemplo, la reevaluación (cambio cognitivo) de una situación de estrés por otra menos estresante.

4. Puede regularse mediante la supresión de la respuesta (la que también se puede modular). Por ejemplo, la supresión de conductas violentas ante el insulto de otra persona.

En relación a estas dos estrategias básicas, diversos estudios experimentales han demostrado que el uso de la reevaluación y de la supresión tiene diferentes efectos para las personas. Por ejemplo, la supresión de la experiencia emocional aumenta la actividad fisiológica y tiene efectos negativos en la memoria; en el caso de la reevaluación cognitiva, esto no sucede (Gross, 1998; Richards & Gross, 2000). El empleo de esta última reduce eficientemente el estrés experimentado por algunas experiencias emocionales; la supresión, en cambio, no lo hace eficientemente (Gross &Levenson, 1993). Por ello, el uso de una estrategia en desmedro de otra puede variar de acuerdo a la familiaridad de las situaciones que se encuentren. El empleo de estas pueden afectar el funcionamiento interpersonal y el bienestar (Gross & John, 2003).

Un elemento importante en el ejercicio conciente de la regulación emocional es el conocimiento de la experiencia y de aquellas situaciones que causan emociones positivas o negativas. De esta manera, es posible prevenir la experiencia negativa, anticipando las circunstancias que ofrece una positiva (Wranik, Barret y Salovey, 2007; Loewenstein, 2007).

Sin embargo, muchas veces no es posible predecir el impacto de las experiencias emocionales, porque los recursos cognitivos que determinan la autorregulación podrían verse comprometidos. En ocasiones, la experiencia emocional puede interferir con procesos cognitivos (Wranik, Barret y Salovey, 2007) y, por lo tanto, con la autorregulación (Loewenstein, 2007; Baumesiter, Vhos y Tice, 2007).

En ocasiones, la presencia de estados emocionales extremos puede ser altamente perturbadora. Incluso, puede deteriorar la capacidad de ejercer autocontrol (Baumesiter, Vhosy Tice, 2007), generar estrés (Lazarus, 2007), y producir dificultades interpersonales; esto último, cuando se confrontan las

diversas experiencias emocionales de un grupo (Graziano, Reavis, Keane y Kalkins, 2007).

A partir de la posible interferencia que la experiencia emocional puede producir sobre la cognición, puede decirse que la autorregulación es un proceso importante en el buen rendimiento de diversos elementos útiles para el aprendizaje. También en aspectos como la atención, la memoria, la planificación, la resolución de problemas, entre otros.

Por otra parte, las emociones y su regulación no solo intervienen en la psicopatología (Garnefski, Kraaij&Spinhoven, 2001) sino también en el ámbito académico (Goetz, Cronjaeger, Frenzel, Lüdtke& Hall, 2010) Ahora bien, para conocer si un alumno aprendió y cómo adquirió el conocimiento pueden explorarse diferentes variables relacionadas tanto al aprendizaje como a su demostración. La presencia de las emociones y la necesidad de su regulación representan un aspecto vinculado a ambos procesos. Las emociones intervienen en el proceso del aprendizaje y en el rendimiento, tanto favoreciéndolos como menoscabándolos. Las experiencias emocionales pueden interferir en los procesos cognitivos y, entre ellas, destacan las que se necesitan para aprender los principales contenidos impartidos o afrontar de manera positiva la situación de rendir un examen (Gumora& Arsenio, 2002). Según estos autores, la experiencia emocional positiva posee enormes ventajas para el proceso del aprendizaje, por ejemplo, realizar planes con metas concretas o atender a la información. Por el contrario, las dificultades en la regulación de las experiencias emocionales negativas pueden tener diferentes consecuencias, como no poder seleccionar lo relevante o no percatarse de cómo funcionan otros procesos de autorregulación.

Ahora bien, el interés de este estudio refiere a la regulación emocional y su influencia sobre el rendimiento académico. Por lo tanto, es menester definir qué entendemos por rendimiento académico. El concepto puede ser definido como el sistema que mide los logros y la construcción de conocimientos en los estudiantes, los cuales se crean por la intervención de didácticas educativas que son evaluadas a través de métodos cualitativos y cuantitativos en una materia (Jiménez, 2000). Su objetividad está en el

hecho de evaluar el conocimiento expresado en notas, pero en la realidad es un fenómeno de expresión compleja, resultado de características subjetivas, que son necesarias para comprender y vincular a la acción educativa con las ciencias sociales y psicología educativa (Lambating& Allen, 2002; Casanova, De la Torre y & De la villa, 2005).

En cuanto a la vigencia de varias acepciones del constructo se puede agrupar en dos grandes bloques que son las que presentan mayor consenso: las que caracterizan el rendimiento académico en un sentido estricto y en un sentido amplio, y las definiciones que establecen diferencias en los resultados mediatos e inmediatos (Garbanzo Vargas, 2007; Tejedor-Tejedor, 2003). En las definiciones estrictas se toma en cuenta las calificaciones obtenidas como la evidencia de los conocimientos adquiridos, es el criterio social y legal que domina en la sociedad. En un sentido amplio se conceptualiza como el éxito –finalización de los estudios en los años estipulados por las instituciones - el retraso –culminación en mayor cantidad de tiempo- o el abandono de los estudios.

El segundo bloque está compuesto por las definiciones que se agrupan en los rendimientos académicos inmediatos, y que se oponen a los mediatos.
Se entienden como las calificaciones y aprobación de cursos, así como el tiempo en que se realizan los estudios. El rendimiento académico mediato alude al impacto que la formación recibida tiene en la vida social, es decir, la inserción laboral, en el estatus alcanzado y en el nivel de ingresos (De Miguel, 2001).
La otra mirada está dada por la posibilidad de acceso a los datos académicos, que admite una pluralidad de operacionalizaciones. Hace referencia a los estudios sobre rendimiento académico como por ejemplo las investigaciones en alumnos utilizando como indicador el promedio de calificaciones en determinadas asignaturas, consideraciones de los datos sobre el abandono de los estudios o los resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación. En el nivel universitario, algunos trabajos toman en cuenta el promedio; otros lo evaluaron mediante la cantidad de asignaturas aprobadas desde el ingreso (Stover, 2012).

Por último, la complejidad en la medición de este constructo, aumenta al considerar las particularidades de cada sistema educativo (Di Gresia, Porto y Ripani, 2002). En la actualidad, en el nivel medio de nuestro sistema educativo se caracteriza por su obligatoriedad frente al carácter optativo del nivel universitario. Mientras que en el estamento universitario se observa una diversificación de normativas (Lamarra, 2002) en el nivel secundario se presenta una mayor unificación y reglamentación en los criterios de matriculación, aprobación y duración de cursadas.

Otros autores como Nuñez (2009) define Rendimiento Académico como aquel que es alcanzado por un individuo y que estará en función tanto de sus conocimientos y capacidades -ámbito cognitivo- como de otros factores que pueden englobarse genéricamente bajo el término de *motivación*. Todo ello sin perder de vista la estrecha interdependencia entre ambos aspectos. Este mismo autor, también lo define como "El producto final de la aplicación de su esfuerzo, mediatizado por sus actividades, rasgos y la percepción más o menos correcta de los cometidos asignados" (Nuñez, *1988, p. 98).*

Según Pizarro y Clark (1998) es una medida de la capacidad de respuesta que tiene un individuo, a estímulos, objetivos y propósitos educativos previamente establecidos que expresa en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como resultado de un proceso de instrucción o formación.

Para Adell (2006) el rendimiento académico es un constructo multidimensional, determinado por un gran número de variables (inteligencia, motivación, personalidad, etc.) y en el que influyen numerosos factores personales, familiares o escolares, entre otros, es por eso que su estudio plantea numerosas dificultades.

Según Pérez (2003), el rendimiento académico integra factores como clase social, entorno familiar, relación profesor-alumno, interacciones entre alumno, aspectos docentes, didácticos, variables institucionales del centro y de la

administración educativa. Como resultado de los anteriores factores se puede dar un rendimiento académico satisfactorio o insatisfactorio.

Otros elementos que son determinantes del rendimiento académico son la edad, el estado civil, la cantidad de hijos o personas a cargo, la situación laboral (trabajo, tipo, cantidad de horas), la situación de convivencia (con quién convive, en qué condiciones), etc. Por lo tanto, el rendimiento académico no es solo el resultado de la educación institucionalizada, sino también de la no institucionalizada. El desempeño académico es determinado por un conjunto de características del individuo y el contexto. Está directamente relacionado con un conjunto de insumos que pueden ser controlados por medio de políticas públicas, como las características de las universidades, la calidad de los profesores, el diseño de los cursos, las reglas de correlatividades. Mientras que otros insumos no pueden ser controlados, como por ejemplo el entorno familiar y la capacidad de aprendizaje. (Di Gresia, 2007)

Otras de las variables que afectan al rendimiento son las habilidades y destrezas que presenta el alumnado, el interés sobre la asignatura, la capacidad de comunicación, las calificaciones obtenidas en cursos anteriores y el número de asignaturas aprobadas. (Arquero, 2003; Barroso2004; Doran, 1991 citados en Pérez2003).

La literatura de función de producción educativa tiene su inicio a partir de Coleman (1966) cuyo objetivo era analizar la disponibilidad de recursos en la escuela vinculada a distintos grupos de población. En este trabajo, denominado generalmente el *informe Coleman*, se encontró que la disponibilidad de recursos generaba resultados inciertos sobre el desempeño educativo, y que el entorno socioeconómico dominaba los resultados. Los estudiantes provenientes de hogares con mejor situación socioeconómica reflejaban mejor desempeño educativo. Si bien este estudio fue sujeto a fuertes críticas metodológicas, inició el camino del análisis de los factores determinantes del rendimiento educativo.

Delfino (1989) sugiriere que los rendimientos escolares dependen de factores genéticos y socioeconómicos, de la calidad del docente, de las condiciones de

la escuela y del grupo de alumnos. Los resultados que obtienen Maradona y Calderón (2004) en el caso del sistema educativo de la provincia de Mendoza, muestran que el factor más significativamente relacionado con la calidad educativa es el propio alumno como co-productor, medido a través del nivel socioeconómico del hogar de donde proviene. Porto y Di Gresia (2000) presentan una cuantificación que indica que la productividad del estudiante es mayor para las mujeres, para los estudiantes de menor edad y para quienes provienen de hogares con padres más educados. También encuentran un pequeño efecto negativo de la cantidad de horas trabajadas. Giovagnoli (2002) estudia, en base a un panel de estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario, los determinantes de la probabilidad de graduación y deserción. Fazio (2004) analiza detalladamente la vinculación entre horas trabajadas y rendimiento académico.

Los estudiantes se enfrentan a la necesidad de mantener un rendimiento académico adecuado, considerado como el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursan.(De Spinola, 1990 citado en Vélez y Roa,2005).

Delfino (1989) sugiriere que los rendimientos escolares dependen de factores genéticos y socioeconómicos, de la calidad del docente, de las condiciones de la escuela y del grupo de alumnos. Los resultados que obtienen Maradona y Calderón (2004) en el caso del sistema educativo de la provincia de Mendoza, muestran que el factor más significativamente relacionado con la calidad educativa es el propio alumno como co-productor, medido a través del nivel socioeconómico del hogar de donde proviene. Porto y Di Gresia (2000) presentan una cuantificación que indica que la productividad del estudiante es mayor para las mujeres, para los estudiantes de menor edad y para quienes provienen de hogares con padres más educados. También encuentran un pequeño efecto negativo de la cantidad de horas trabajadas. Giovagnoli (2002) estudia, en base a un panel de estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario, los determinantes de la probabilidad de graduación y deserción. Fazio(2004) analiza detalladamente la vinculación entre horas trabajadas y rendimiento académico.

Los estudiantes se enfrentan a la necesidad de mantener un rendimiento académico adecuado, considerado como el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursan.(De Spinola, 1990 citado en Vélez y Roa,2005).

Para las universidades no rige un dispositivo único de ingreso, sean éstas públicas o privadas. En este nivel, los planes de estudios tienen una duración determinada y cuentan con asignaturas reglamentadas a cursarse en cada año. La duración real de las carreras es mayor que lo estipulado formalmente debido a que los estudiantes tienen libertad para escoger la cantidad de materias a cursar, así como de elegir los llamados a las mesas de exámenes finales a las que presentarse. Dado estas características para evaluar el rendimiento académico, se sugiere utilizar diversos indicadores, como el número de finales aprobados y desaprobados anualmente, número de cursadas aprobadas anualmente y promedio con y sin aplazos.

Ahora bien, centrándonos en la regulación emocional y su relación con el rendimiento. Los estudios indican que los alumnos con dificultad para regular sus emociones y que presentan un comportamiento impulsivo, tienen mayor probabilidad de experimentar dificultades en su adaptación a su entorno social, la escuela y posteriormente el trabajo; mientras que aquellos alumnos con mayor capacidad para identificar, comprender y regular sus emociones están mejor adaptados socialmente y disfrutan de un mayor equilibrio emocional ya que las habilidades sociales se han asociado positivamente con la calidad de las interacciones sociales, con la conducta prosocial y el rendimiento académico. Las habilidades emocionales podrían contribuir a la adaptación social y académica facilitando el pensamiento ya que el trabajo escolar implica la habilidad de emplear y regular emociones para facilitar el pensamiento, incrementar la concentración, controlar la conducta impulsiva y rendir en condiciones de estrés. (Mestre, Guil, Lopes, Salovey& Gil Olarte, 2006).

Se ha observado la existencia de relaciones significativas entre las emociones y el autoconcepto académico (Goetz, Cronjaeger, Frenzel, Lüdtke& Hall, 2010), la percepción del control académico (Ruthig et al., 2008), las creencias de autoeficacia (Lent& Brown, 2008), la satisfacción académica y satisfacción con

la vida (Kuppens, Realo&Diener, 2008), entre otras variables de importancia. Si bien la emoción más examinada en este contexto ha sido la ansiedad, estudios científicos recientes advierten que los estudiantes experimentan una amplia variedad de emociones que influyen sobre el comportamiento académico (González, Donolo&Rinaudo, 2009; Medrano &Vilte, 2010; Pekrun, Goetz, Titz& Perry, 2002).

Vela (2004), realizó un estudio con estudiantes estadounidenses y obtuvo como resultado una correlación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Además, Parker, Summerffeld, Horgan y Majeski (2004) encontraron una fuerte evidencia de la asociación entre varias dimensiones de la inteligencia emocional y el logro académico de una muestra amplia de estudiantes en su primer año de universidad. Desde su aparición, el término Inteligencia Emocional (IE) ha sido un constructo con una repercusión importante que ha generado un amplio número de investigaciones y publicaciones al respecto, modificando obsoletas teorías sobre el concepto de inteligencia.

En la escuela tradicional se consideraba que un niño era inteligente cuando dominaba ciertas materias como las lenguas clásicas, las matemáticas, etc. Posteriormente, con la introducción del término Cociente Intelectual (CI), para catalogar a un alumno como inteligente, éste debía tener una cierta puntuación en los test de inteligencia. Este argumento se sustentaba en la relación existente entre el CI de los alumnos y su rendimiento académico, de modo que, el alumnado con mayores puntuaciones en los test de inteligencia obtenían mejores resultados académicos.

Actualmente sin embargo, autores como Fernández-Berrocal y Extremera (2003) postulan que esta concepción ha entrado en crisis debido a dos razones:

a) La inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional, puesto que los profesionales más prestigiosos son los que tienen la habilidad de conocer y manejar sus emociones y las de los otros de un modo eficaz.

b) La inteligencia en términos de CI no garantiza el éxito en nuestra vida cotidiana, no contribuye a nuestro equilibrio emocional ni a nuestra salud mental.

En este sentido, una de las líneas de investigación que mayor interés ha generado en los últimos años en el ámbito de la IE ha sido el papel que ésta juega en el contexto educativo y, especialmente en la influencia que tiene como determinante del éxito académico y la adaptación social de los estudiantes.

Como anteriormente se ha apuntado, tradicionalmente se otorgaba el protagonismo principal del éxito al desarrollo y aplicación de las funciones meramente cognoscitivas. Sin embargo, durante estas dos últimas décadas se han llevado a cabo diversos estudios sobre el papel que cumplen las habilidades emocionales en el aprendizaje. A este hecho ha contribuido el reconocimiento por parte de los profesionales del ámbito educativo del impacto generalizado que las emociones tienen en todos los aspectos de la vida y, específicamente en el rendimiento de los individuos. (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

Una de las líneas de estudio con mayor peso empírico en cuanto a número de investigaciones desarrolladas es la que pretende la medición y evaluación de la Inteligencia Emocional y de las competencias que la forman. Los diferentes métodos de valoración que nos aporta la literatura pueden ser clasificados en tres modalidades, pudiéndose observar en cada una de ellas luces y sombras:

1-Cuestionarios, escalas y autoinformes: generalmente estos instrumentos están formados por enunciados verbales cortos en los que el sujeto evalúa su nivel de inteligencia emocional a través de una escala Likert. Así pues, la persona da una valoración subjetiva de sus niveles en ciertas habilidades y competencias afectivas. Este método evaluativo es uno de los más frecuentes. En cuanto a las medidas de autoinforme más conocidas dentro de la IE, cabe destacar el Trait Meta-MoodScale (TMMS) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) y su versión reducida y adaptada al castellano, el

TMMS-24 de Fernández-Berrocal, y colaboradores (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 1999). El objetivo de ambas es obtener una estimación personal sobre los aspectos reflexivos de la experiencia emocional. La primera consiste en una escala de rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales que evalúa a través de 48 ítems. Consta de tres factores: 1) Atención a las emociones y capacidad para identificarlas en otras personas y en uno mismo, además de saber expresarlas adecuadamente; 2) Claridad emocional como la capacidad para comprenderlas en uno mismo y en los demás y 3) Reparación emocional como la capacidad para manejar las emociones e influir en nuestros pensamientos. A la persona se le pide que evalúe el grado en el que está de acuerdo con cada uno de los ítems sobre una escala de tipo Likert de 5 puntos. El segundo instrumento presenta las mismas características y categorías que la primera con la diferencia del número de ítems que se reduce a la mitad.

2-Observadores externos: esta forma de evaluación parte del presupuesto de que si la IE implica la capacidad para manejar y comprender nuestras propias emociones y las de las personas que nos rodean, ¿por qué no preguntar a las personas próximas a nosotros sobre cómo manejamos nuestras emociones en público y la forma en que afrontamos los problemas y sucesos que nos suceden? (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a). Su objetivo consiste en obtener información, no únicamente a través del individuo evaluado, sino también de aquellos que comparten su tiempo, puesto que resultan fuentes de información valiosa a la hora de analizar las competencias socio- emocionales de cada individuo y poder analizar los puntos fuertes y las debilidades que deben entrenarse. Algunos de los más conocidas son: ECI-360º (Boyatzis y Burckel, 1999); TEIQue-360SF (Petrides y Furnham, 2011); EQ-360 (Bar-On y Handley, 1997).

3-Tareas emocionales o de habilidad: este tipo de evaluación también se denomina como medidas de ejecución. Surge para suplir los posibles sesgos que presentan los métodos basados en cuestionarios, escalas o autoinformes y los métodos basados en observadores externos. El objetivo de estos instrumentos es, por un lado evitar la falsificación de las respuestas por los

propios sujetos en aquellas situaciones en las que se desea dar una imagen positiva y, por otro, disminuir los sesgos perceptivos y situacionales provocados por los observadores externos. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a) La fundamentación de estas herramientas es que para evaluar si una persona es hábil o no en un ámbito concreto, en este caso el emocional y afectivo, la mejor forma de hacerlo es comprobar sus habilidades a través de diferentes ejercicios que requieren poner a prueba tales competencias en comparación con unos criterios de puntuación predeterminados y objetivos (Mayer, Caruso y Salovey, 1999).

Algunos de los instrumentos que podemos encontrar dentro de este tipo de evaluación son: MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2002); ACES (Trentacosta y Izard, 2007).

Una de las principales motivaciones por evaluar las competencias emocionales es poder realizar correlaciones con otras variables que inciden en el alumnado como: relaciones sociales, conductas disruptivas, rendimiento académico, equilibrio personal, consumo de sustancias y comportamientos delictivos, etc.

Los seres humanos somos la unión entre lo cognitivo, lo afectivo, lo social, lo cultural, etc. En este sentido el bienestar psicológico y, en especial el de los adolescentes, influye en su calidad de vida, incidiendo a su vez en un sentido positivo o negativo en sus relaciones sociales. Existe una clara relación entre bienestar psicológico, equilibrio emocional y ciertos aspectos educativos. Este hecho se muestra en un estudio realizado por Salovey, Stroud, Woolen y Epel (2002) con estudiantes universitarios que revela como aquellos que presentan mayor IE percibida a través del (TMMS) muestran menores síntomas físicos, menor ansiedad social o depresión, una elevada autoestima unida a una mayor satisfacción interpersonal y un mejor empleo de estrategias de afrontamientos en situaciones problemáticas.

Estudios realizados por Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, (2006) han demostrado que las personas emocionalmente competentes tienen la capacidad de percibir, comprender y manejar sus propias emociones pero

también presentan habilidades de percepción, comprensión y manejo de las emociones de los demás.

La IE juega un papel elemental en el establecimiento, mantenimiento y calidad de las relaciones interpersonales. No se debe obviar la importancia que estas relaciones juegan en el ámbito escolar, tanto con los iguales, como en la relación entre el profesorado y alumnado.

Es esperable que el alumnado emocionalmente poco eficaz presente mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, lo cual favorece el desarrollo de diversos comportamientos antisociales.

Las investigaciones desarrolladas por (Petrides, Frederickson y Furnham 2004) muestran cómo se relaciona la IE con el absentismo escolar, de modo que una deficiente competencia emocional se asocia con un mayor número de ausencias del centro no autorizadas. Por el contrario, el alumnado con un mayor nivel de habilidades afectivas presenta una mayor competencia en el uso de sus emociones como herramienta para obtener unas relaciones interpersonales adecuadas.

Numerosas investigaciones reflejan como la inestabilidad social del alumnado adolescente es predictiva de la conducta agresiva de éstos, de modo que los individuos más inestables cuentan con menores recursos para controlar su impulsividad, mientras que los más empáticos y que cuentan con una emocionalidad positiva y controlada, presentan mayores conductas prosociales (Maestre, Samper y Frias, 2002).

Está claro que no podemos obviar la importancia de la cognición en el rendimiento del alumnado. No obstante, está demostrado empíricamente que ésta no es suficiente y que las competencias emocionales influencian tanto en el rendimiento académico como en el ámbito social.

La mayoría de los estudios realizados recientemente apoyan la relación existente entre IE y éxito académico, al igual que la relación entre IE y competencia social (Fernández-Berrocal &Extremera, 2006).

Las habilidades emocionales podrían contribuir a la adaptación social y académica de diversos modos; por un lado como facilitador del pensamiento, puesto que el trabajo cognitivo implica la capacidad de emplear y regular las emociones con objeto de favorecer la concentración, la impulsividad y manejo del estrés y, por tanto, producir un incremento en la motivación intrínseca del estudiante para realizar su trabajo escolar (Maestre, 2006); por otro lado, la IE podría influir sobre el desempeño académico confiriendo ventaja al alumnado emocionalmente competente en ciertas asignaturas relacionadas con el afecto, como puede ser el arte, la literatura, etc. (Petrides, Frederickson&Furnhan, 2004).

Un estudio realizado con estudiantes universitarios australianos confirma que las altas puntuaciones en IE al principio del curso escolar se correlacionaban positivamente con la nota media del alumnado al finalizar el año (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, y Dornheim, 1998).

En definitiva, se puede afirmar que existe evidencia empírica del papel que juegan las emociones en el rendimiento del alumnado y como la IE influye de forma directa e indirecta en diversas áreas de funcionamiento, contribuyendo al bienestar y la adaptación del estudiante al sistema educativo (Fernandez Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006).

De forma progresiva se están integrando diversas prácticas educativas en las que el peso de las relaciones sociales aumenta, como es: el trabajo en grupo y una mayor interaccion entre el profesorado y los discentes.

En los aspectos teóricos en los que el trabajo individual y cognitivo del alumno tienen una mayor presencia, mientras que los aspectos más sociales quedan en un segundo plano, sería más fácil salir airoso con un trabajo responsable. Sin embargo, un alumno que presente déficit competencial en expresión,

comprensión y/o regulación emocional, difícilmente obtendrá un alto rendimiento académico en las actividades de tipo más práctico en las que las relaciones sociales-emocionales adquieran protagonismo.

Como se mencionó, la experiencia emocional puede interferir en los procesoscognitivos; entre ellos, los que se necesitan para aprender y rendir en un examen (Gumora y Arsenio, 2002). Sin embargo, si una experiencia emocional no está ligada al aprendizaje, este se torna muy difícil (Shunck, Pintrich y Meece 2008)

Por tal motivo, los docentes tienen un rol preponderante, ya que son responsables de crear aprendizajes emocionalmente significativos. ¿Cómo pueden lograrlo? Una estrategia es analizar la influencia que podría tener sobre la regulación de la experiencia emocional de los alumnos. Por ejemplo, si se toma en cuenta el modelo de autorregulación, puede observarse si el docente tiene un rol importante como guía de la respuesta emocional del estudiante: cada una de las acciones de este último podrían acompañarse de una conducta emocional, que podría regularse de acuerdo a lo sugerido por el profesor. Por ejemplo, un educador puede seleccionar qué película será vista en el aula (selección de la situación), puede generar estímulos, puede crear argumentos para influir y modificar la evaluación del alumno (modificación de la evaluación) y, finalmente, puede suprimir sus respuestas emocionales. Es decir, el maestro puede ser guía y gestor del cambio del proceso emocional.

En realidad, la experiencia emocional positiva tiene grandes ventajas para el proceso de aprendizaje; por ejemplo, realizar planes con metas concretas o atender a la información. En cambio, la regulación de la experiencia negativa puede tener diversas consecuencias, como no poder seleccionar lo relevante, y no percatarse del funcionamiento de otros procesos de autorregulación, por ejemplo, el no poder concentrarse (Gumora y Arsenio,2002; Baumesiter, Tell y Tice, 2007).

Diversas investigaciones han demostrado el importante rol que tiene la regulación para el rendimiento en el aula. Los resultados son consistentes: a

mayor autorregulación emocional, mayor rendimiento (Graziano, Reavis, Keane y Kalkins, 2007; Gumora y Arsenio, 2002; Benbenutti, McKeachie y Lin, 2002; Hamre, &Pianta, 2001;Vuorela, &Nummenmaa, 2004).

En el contexto de la autorregulación ligada al rendimiento, un elemento importante es el esfuerzo por modular o controlar la sobre-activación emocional, de manera que se facilite el funcionamiento adaptativo. (Calkins, 1997, Garber y Dodge, 1991, Kenann y Shaw, 2003 en Graziano, Reavis, Keane y Kalkins, 2007).

Una consecuencia de la falta de regulación emocional relacionada al rendimiento, es el efecto ejercido sobre los procesos cognitivos superiores, imprescindibles para el aprendizaje y el óptimo desempeño académico (Masten y colaboradores, 2005). Por ejemplo, sin una autorregulación adecuada, no es posible retener la información presentada por el profesor en clase, haciéndose difícil controlar la conducta en la misma. Además, este descontrol conductual puede incluir comportamientos agresivos y actitudes antisociales (Graziano, Reavis, Keane y Kalkins, 2007) que el profesor podría regular. Adicionalmente, la falta de regulación emocional afecta directamente el rendimiento en los exámenes, pues menoscaba los procesos de atención, la recuperación de información y fomenta la ansiedad (Benbenutti, McKeachie y Lin, 2002).

Finalmente, resulta interesante citar los resultados de dos investigaciones sobre el tema: una con niños preescolares(Graziano, Reavis, Keane y Kalkins, 2007) y la otra con adolescentes de entre 12 y 14 años (Gumora y Arsenio,2002)

En el primer estudio, se investigó la relación entre el rendimiento académico y las habilidades para regular la emoción en niños de kindergarten. Los autores encontraron que los relatos de los padres sobre la regulación emocional de sus hijos fueron predictores significativos del buen rendimiento en matemáticas y lenguaje (tanto en pruebas estandarizadas, como en pruebas de productividad personal). Además, al incrementar la auto regulación emocional, éstos tuvieron mayores posibilidades de relacionarse con otros niños y con el profesor, lo que derivó en una menor cantidad de problemas conductuales.

En el segundo estudio, realizaron una investigación similar, pues evaluaron la regulación emocional y el rendimiento académico en un test estandarizado, a nivel nacional, en los Estados Unidos. Los resultados demostraron que la auto regulación emocional predijo significativamente el rendimiento académico, luego de controlar otras variables afectivas, como la autoeficacia, la disposición emocional hacia el profesor y el afecto negativo hacia el contexto educativo.

La evidencia demuestra que, a pesar de lo consistente de los resultados a favor de autorregulación emocional, no debe olvidarse que éste es un fenómeno complejo, que actúa simultáneamente (Gross y Thompson, 2007) y que está articulado en las diferentes situaciones en las que se encuentra inmerso el individuo. De igual manera, debe recalcarse el rol preponderante que los docentes podrían tener en la autorregulación efectiva de la emoción.

El presente proyecto se inserta adecuadamente en el área disciplinar y en el proyecto de investigación: mecanismos de regulación emocional, inteligencia emocional, autoconcepto académico, situaciones de estrés, creencias de autoeficacia relacionadas con las trayectorias académicas de estudiantes universitarios. Por todo lo expuesto, se considera por lo tanto analizar las dimensiones de regulación emocional y rendimiento académico en los estudiantes. Evidenciando las correlaciones positivas entre competencias emocionales y rendimiento académico. Se debe tener presente que las aulas son un contexto de variadas y continuadas relaciones interpersonales y, que dichas relaciones sociales están mediatizadas por unas eficaces competencias emocionales. Por otro lado, persigue la finalidad de evidenciar, de un modo indirecto, los beneficios de la inclusión de la Educación Emocional en las diferentes etapas educativas. Las universidades no pueden obviar el trabajo emocional en sus aulas. Se debe introducir la educación socio-afectiva con objeto de formar futuros profesionales competentes en trabajo en equipo y en relaciones interpersonales. Para que un equipo sea eficaz, los miembros que la constituyen deben poseer habilidades socio-emocionales como: asertividad, capacidad para comunicar de forma efectiva, autoestima, habilidad para manejar las propias emociones, identificar las de los demás y respetarlas, ser empáticos, controlar las emociones negativas y gestionarlas correctamente.

Referencias bibliográficas

Adell, M. A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.

Armon-Jones, C. (1986). The thesis of constructionism. In R. Harre (Ed).*The social construction of emotion* (pp.32-56). Oxford, UK: Blackwell.

Bar-on, R. & Handley, R. (1997). *The Emotional Quotient 360 (EQ-360): A multirater assessment for emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Barrett, L. F., Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2007). On the automaticity of emotion. In J. Bargh (Ed.), *Social psychology and the unconscious: The automaticity of higher mental processes* (pp. 173–217). New York: Psychology Press.

Baumeister, R. F., Zell, A. L., & Tice, D. M. (2007). How emotions facilitate and impair self-regulation. *Handbook of emotion regulation*, 408-426.

Baumeister, R.F., Vohs, K.D., & Tice, D.M. (2007). *The strength model of self-control*. Current Directions in Psychological Science, 16, 351–355.

Benbenutti, H., McKeachie, W. & Lin, Y. (2002, Abril). *Emotion regulation and test anxiety: The contribution ofacademic delay of gratification*. Ponenciapresentada en la Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, EstadosUnidos.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment*. New York: Basic Books.

Boyachis, R. &Burckel, N. (1999). *Psychometric properties of the ECI*. Boston: MA. Hay/Mcber Group.

Calkins, S.D. (1997). *Cardiac vagal tone indices of temperamental reactivity and behavioral regulation in young children*. Developmental Psychobiology, 31, 125–135

Campos, J.J. & Col (1983). Socio emotional development. In M. Haith & J.J. Campos (Eds). Handbook of child psychology (Vol 2, pp 783-915). New York: Wiley.

Campos, J.J. & Col (1989). Emergent themes in the study of emotional development vand emotion regulation. Developmentalpsychology, 25, 394-402.

Casanova, P., Cruz, M., de la Torre, M. & de la Villa, M. (2005). Influence of family and socio-demographic variables on student is with low academic achievement. *Educational Psychology*, 25(4), 423-435.

Clore, G.C. &Ortoney, A. (1998). Cognition in emotion: always, sometimes or never? In L. Nadel& R. Lane (Eds).*The cognitive neuroscience of emotion*. New York: Oxford University Press.

Coleman, J. S. (1966)*. Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain.*New York: Putnam.

De Miguel, M. (2001). *Evaluación del Rendimiento en los estudios universitarios*. Revista española de Pedagogía, (224), 5-32.

Delfino, J.A. y Petrei A.H. (1989). *La educación y la estructura de ingresos en el mercado laboral*. Ensayos en Economía de la Educación. Buenos Aires. Edición del autor.

Di Gresia, L. (2007). *Rendimiento académico universitario* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires.

Di Gresia, Porto, A., y Ripani, L. (2002). *Rendimiento de los estudiantes de las Universidades Públicas Argentinas*. La Plata: Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de La Plata.

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004a). ¿Cómo se mide la inteligencia emocional? *En Inteligencia emocional. La relación entre pensamienos y sentimientos en la vida cotidiana*. Biblioteca Nueva. Madrid.

Fazio, M. (2004). *Incidencia de las Horas Trabajadas en el Rendimiento Académico de Estudiantes Universitarios Argentinos* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). *Emotional intelligence: a theoretical and empirical review of its first 15 years of history*. Psicothema, 18, 7-12.

Fernández-Berroca, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D. A. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research, 4, 16-27.*

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N.(1999) Perceived emotional intelligence, psychological adjustment and academic performance in high school students, en *Personality and Individual Differences*.

Fitzsimons, G. M., &Bargh, J. A. (2004*). Automatic self-regulation*. In R.F. Baumeister& K.D. Vohs (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 151-170). New York: Guilford.

Freud, S. (1926). Inhibitions, symptoms and anxiety, in The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Vol 20. Translated and edited by Strachey J. London, Hogarth Press, 1959, pp 75–175.

Freud, S. (1959). *Inhibitions, symptoms, anxiety*. (A. Strachey, Trans., & J. Strachey, Ed). New York: Norton. (Original work published 1926).

Frijda, N. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gaensbauer, T.J. (1982). Regulation of emotional expression in infants from two contrasting caretaking environments*. Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 21, 163-170.

Garbanzo Vargas, G. M. (2007). *Factores asociados al rendimiento en estudiantes universitarios. Una reflexión desde la calidad de la educación pública*. Revista educación*, 31*(1), 43-63

Garber, J. & Dodge, K. (1991). The development of emotion regulation and desregulation. In Cicchetti, D., Ganiban, J. y Barnett, D. (eds.), *Contributions from the study of High-risk populations to understanding the development of emotion regulation* (pp. 15-40), New York: Cambridge.

Garnefski, N., Kraaij, V., y Spinhoven, Ph. (2001). Acontecimientos vitales negativos, la regulación emocional cognitiva y la depresión. *Personalidad y Diferencias Individuales*, 30, 1311-1327.

Giovagnoli, P. (2002). Determinantes de la deserción y graduación universitaria: Una aplicación utilizando modelos de duración. *Tesis de la Maestría en Economía de la UNLP dirigida por el Dr. Alberto Porto.*

Goetz, T., Cronjaeger, H., Frenzel, A. C., Lüdtke, O. & Hall, N. C. (2010). Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects. *ContemporaryEducationalPsychology*, *35*(1), 44-58.

González, A., Donolo, D. &Rinaudo, C. (2009). Emociones académicas en universitarios: su relación con las metas de logro. *Ansiedad y Estrés, 15,* 263-277.

Graziano, P., Reavis, R., Keane, S&Kalkins, S. (2007).The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology,* 45, 3-19.

Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review*. Review of General Psychology,* 2, 271-299.

Gross, J.J. (1999). Emotion regulation: past, present, future. *Cognition and Emotion, 13*(5), 551-573.

Gross, J.J &Levenson, R.W. (1993). Emotional suppression: Physiology, selfreport, and expressive behavior*. Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 970-986.

Gross, J.J. & John, O.P. (2002). Wise emotion regulation. En Barrett, L.F. ySalovey, P. (Eds.). *The wisdom in feeling: Psychological process in emotional intelligence* (pp. 297-319). New York, NY: Guilford Press.

Gross, J.J., & John, O. P. (2003).Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect ,relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.

Gross, J.J. & John, O. (2004). Healthy and Unhealthy Emotion Regulation: Personality Processes, Individual Differences; and Life Span Development. *Journal Of Personality*, 72 (6), 1301-1333

Gross, J.J. & Munoz, R.F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2, 151-164.

Gross, J.J. (2007). Handbook of emotion regulation. New York: Guilford Press.

Gross, J.J & Col. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D.K. Snyder, J.A. Simpson & J.N. Hughes (Eds). Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health (pp. 13-35). Washington D.C. American Psychological Association.

Gross, J.; Richards, J. y John, O. (2006). Emotion regulation in everyday life. En: Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health, Washington: APA. 13-35.

Gross, J. J. &Thompson , R. A. (2007) . Regulación Emocional: fundamentos conceptuales . En Bruto, J. J. (Ed.) *Manual de Regulación Emocional*, 3-24. Nueva York: TheGuilfordPress.

Gumora, G. &Arsenio, W. (2002). Emotionally, emotions regulation, and school performance in middle school children. *Journal of school Psychology, 40, 395-413.*

Hamre, B. y Pianta, R. (2001). Early teacher– child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eightgrade. *Child Development*, 72, 625– 638.

Izard, C.E. (1990). Facial expressions and the regulation of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 487-498.

James, W. (1984). What is an emotion? *Mind*, 9, 188-205.

Jiménez, M. (2000). *Competencia social: intervención preventiva en la escuela*. Infancia y Sociedad. 24, pp. 21-48.

Just, N. & Alloy, L.B. (1997). The response styles theory of depression: Tests and an extension of the theory. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 221-229.

Keenan, K. & Shaw, D.S. (2003). Starting at the beginning: Exploring the etiology of antisocial behavior in the first years of life. In Lahey, B.B.,Moffit, T.E. &Caspi, A. (Eds.) *Causes of Conduct Disorder and Juvenile Delinquency.* New York, NY: Guilford Press.

Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition & Emotion, 23*, 4-41.

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.

Lamarra, N. F. (2002). *La Educación Argentina en Debate*. Buenos Aires: Eudeba.

Lambating, J. & Allen, J. D. (2002). How the multiple functions of grades influence their validity and value as measures of academic achievement. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, April 1-5.

Lang, P.J., Rice, D.G., y Sternbach, R.A. (1972). The psychophysiology of emotion. In N.J. Greeneld, y R.A. Sternbach (Eds.), *Handbook of psychophysiology* (p 623/643). New York: Holt, Rinehart, y Winston.

Lang, P.J. (1995). The emotion probe: Studies of motivation and attention. *American Psychologist, 50*(5), 372-385.

Lazarus, R. S. (1966*). Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw Hill.

Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford: Oxford University Press.

Lazarus, R. (2007) La historia del estres.EnMonat, A., Lazarus, R. S. y Reevy G. (Eds.). *The Praeger Handbook of Stress and Coping*. New York: Preager.

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

Levenson, R.W. (1994). Human emotion: A functional view. In P. Ekman & R.J. Davidson (Eds). *Fundamental questions about the nature of emotion*, 123- 126.

Lowenstein, G. (2007) Affect regulation and affective forecasting. In Gross, J.J. (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 180-203). New York: Guilford Press.

Loitegui, S. y Ortiz, S. N. (2012). Regulación emocional y bienestar psicológico. Sus relaciones en niños de 9 a 11 años de edad.*Tesis de Grado*, Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Maestre, J. M., Güil, R., Lopes, P., Salovey, P. & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional Intelligence and Social and academic adaptation to school. *Psicothema,* 18: 112-117.

Maradona, G., Calderón M. (2004). Una aplicación del enfoque de la función de producción en educación. *Revista de Economía y Estadística, Cuarta Época*, *42*(1), 11-40.

Masten, A. & others (2005) Developmental cascades: Linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology*, 41, 733−746.

Mayer, J.D., Caruso, D., &Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for intelligence. *Intelligence, 27,* 267-298.

Mayer J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R.(2002). *Mayer- Salovey- Caruso Emotional Intelligence Test (MSCIT) Item Booklet*. MHS Publishers. Toronto.

Medrano, L. &Vilte, E. (2010). Análisis de factores asociados a emociones positivas y negativas en estudiantes universitarios. *Memorias. II Congreso Internacional de Investigación yPrácticaProfesional en Psicología. XVII Jornadas de Investigación.Sextoencuentro de Investigadores en Psicología delMERCOSUR.* Tomo I (p. 389). Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología

Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P., & Gil- Olarte, P., (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18,(1), 112-117.

Mestre, V., Samper, P. y Frías, M.D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema, 14(*2), 227-232.

Núñez, J., González-Pineda, J., García, M., González, S., Roce, C., Álvarez, L., & González, M. Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema, 10* (1), (1998), 97-109.

Núñez, J. C. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. En: Actas do X Congresso Internacional GalegoPortuguês de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. y Majeski, S. A. (2004).Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university*. Personality and individual Differences,* 36 (1), 163- 172.

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. *EducationalPsychologist, 37,* 91-105.

Pérez P., E. (2003). *Factores que condicionan el Rendimiento Académico en la Carrera de Educación (Biología) en el NURR*. Trabajo de Grado de Maestría, Universidad “Rafael Urdaneta”, Maracaibo.

Petrides, K. V. &Furnhan, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. EuropeanJournal of Personality, 15: 425- 448.

Petrides, K. V., Frederickson, N., &Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277–293.

Pizarro, R. y Clark, S. (1998). Currículo Del hogar y aprendizajes educativos. Interacción versus estatus. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile, 7*, 25-33.

Porto, A. y Di Gresia, L. (2000). *Determinantes del rendimiento en la Educación Universitaria*. Facultad de ciencias económicas de la universidad nacional de la plata. Documentos de Trabajo número 49.

Reeve, J. M. (2005). *La comprensión de la Motivación y la Emoción*. (4ª ed.) Nueva Jersey: John Wiley & Sons.

Richards, J.M. & Gross, J.J. (2000). Emotion regulation and memory: The cognitive costs of keeping one´ s cool. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 410-424.

Ruthig, J. C., Perry, R. P, Hladkyj, S., Hall, N. C., Pekrun, R. &Chipperfield, J. G. (2008). Perceived control and emotions: Interactive effects on performance in achievement settings. *Social Psychology of Education, 11,* 161-180

Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp.125-154). Washington DC: American Psychological Association.

Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., y Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., &Meece, J., L. (2008). *Motivation in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

Schutte, N. S, Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, Ch. J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a

measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Ditfferences,* 25 (2), 167- 177.

Shaffer, D. (2000). *Psicología del desarrollo. Infancia y Adolescencia*. (5ª edición) México: Thompson Editores.

Stover J.B. (2012). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes medios y universitarios*. Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Tejedor-Tejedor, F. J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, *224*, 5-32.

Thompson, R.A. (1990). Emotion and self- regulation. In R. A. Thompson (Ed), Socioemotional development. *Nebraska Symposium on Motivation*, 36, 367- 467. Lincoln: University of Nebraska Press.

Thompson, R.A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3, 269-307.

Thompson, R.A. (1994). Emotional regulation: A theme in search of definition. In Fox, N (Ed), *The Development of Emotion Regulation: Biological and behavioral Aspects*. Monographs of Society of Research of Child Development, 59, 25 - 52.

Thompson, R.A. & Calkins, S.D. (1996). The double- edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology*, 8, 163- 182.

Tooby, J. &Cosmides, L., (1990). Las interpretaciones evolutivas de la política mundial. Part I. Theoretical Considerations, *Etología y Saciohiology* 10, 29-49.

Trentacosta, C.J.; Izard, C.E. (2007). "Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade". *Emotion 7* (1): 77–88

Vela, R. H. (2004). The role of emotional intelligence in the academic achievement of first year's college students. *DissertationAbstractsInternationationalSection A. Humanities and Social Sciences.64*(11), 39-74.

Vélez, A., & Roa, C. (2005) Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *EducaciónMédica. 8*(2), 74-82.

Vuorela, M. y Nummenmaa, L. (2004) Experienced emotions, emotion regulation and student activity in a web-based learning environment. *European Journal of Psychology of Education*, XIX, 423-436.

Wranik, T. Barret, L. F. y Salovey, P.(2007). Intelligent emotion regulation: is knowledge power? In J.J. Gross (Ed). *Handbook of emotion regulation* (pp. 446-465). New York: Guilford Press.

Zelazo, P.D & Cunningham W. A (2007) Executive Function. Mechanims Underlying Emotion Regulation. En J. J Gross (Ed.). *Handbook of Emotion Regulation*, New York. The Guilford Press.