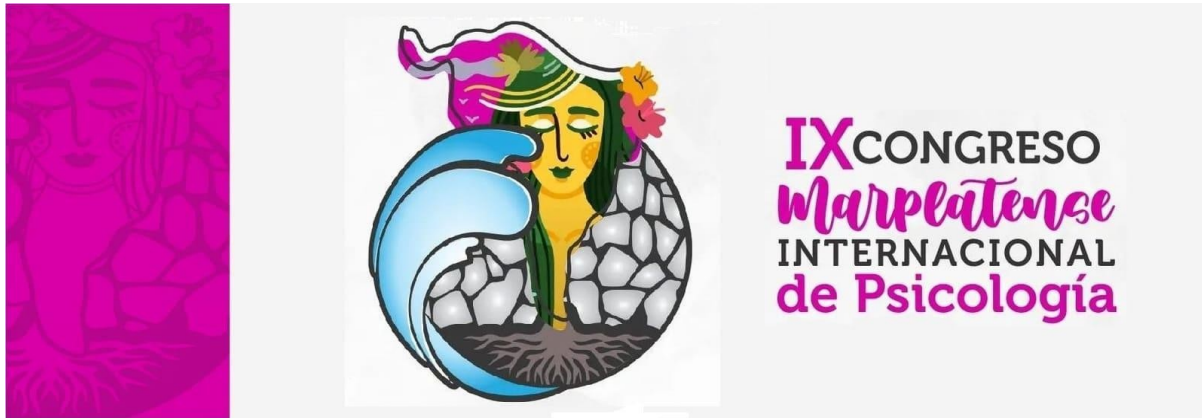




Título

El rol de los mecanismos de regulación emocional en el ámbito académico

Autorxs:

del-Valle, M., Urquijo, S., Canet-Juric, L., Zamora, E., & Andrés, M. L.

Mails de contacto

mdelvalle1989@gmail.com / sebasurquijo@gmail.com / lc Janetjuric@gmail.com /
elianavanesazamora@gmail.com / marialauraandres@gmail.com

Institución y/o lugar de referencia:

Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT-CONICET-UNMDP)

Resumen:

Introducción: El estudio de los fenómenos psicológicos en el área del aprendizaje ha priorizado la indagación de los aspectos cognitivos por sobre los emocionales. No obstante, se observa en la literatura de las últimas dos décadas un mayor interés por la investigación de la regulación emocional y sus implicancias en el ámbito educativo. La regulación emocional puede definirse como la sumatoria de procesos extrínsecos e intrínsecos orientados a iniciar, mantener, monitorear, modular o modificar las reacciones emocionales de las personas, sea en su ocurrencia, valencia, intensidad o duración, con el propósito de alcanzar objetivos específicos. Una habilidad de regulación emocional que ha adquirido creciente interés en los últimos años es la capacidad de tolerancia al estrés, es decir, la habilidad de resistir, soportar o tolerar la exposición sostenida a uno o más estímulos emocionales aversivos o negativos con el objeto de alcanzar un objetivo específico. Los

estudiantes de distintos niveles educativos enfrentan cotidianamente distintas situaciones demandantes en el camino hacia los logros académicos e individuales, y, en ocasiones, esas situaciones conflictivas requieren de la capacidad de tolerancia al distrés. Al modificar la intensidad o duración de las emociones negativas, esta capacidad podría redundar en beneficios directos e indirectos para el rendimiento académico. Sin embargo, esta variable ha sido principalmente explorada en el ámbito clínico y son sumamente escasos los hallazgos empíricos reportados en la literatura sobre su rol en el ámbito académico. Por eso, este estudio tuvo por **objetivo** analizar las relaciones entre la habilidad de tolerancia al distrés y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. **Método:** Participaron 196 estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNMDP, con edades entre 19 y 37 años. La media de edad fue de 22.63 años (DE = 3.26). El 79.1% (n = 155) de los participantes se identificaron con el género femenino y el 20.9% (n = 41) con el género masculino. Para evaluar la tolerancia al distrés comportamental se administró el Cuestionario de Tolerancia al Distrés (CTD; Bornovalova et al., en prensa; Rojas, 2017). Los **resultados** indican que los estudiantes con mayor rendimiento académico reportaban menos evitación de sus estados emocionales negativos en el CTD. No obstante, esta relación fue de efecto bajo ($r = .17, p < .01$). **Discusión:** la tolerancia al distrés expresa la frecuencia con que las personas evitan o anulan estados emocionales negativos en su vida diaria, por ejemplo, renunciando a una actividad académica si es estresante o faltando a clases si es aburrido. Por esto, es lógico suponer que los participantes que reportaron con mayor frecuencia estas situaciones, presenten menor rendimiento académico. Así, es posible que, al enfrentar emociones negativas como el aburrimiento, la frustración o el malestar, los estudiantes con menor tolerancia al distrés tengan mayor tendencia a interrumpir, postergar o claudicar la realización de sus actividades o tareas académicas. De forma inversa, los estudiantes con mayor capacidad de tolerancia al distrés tendrían más facilidad para concentrarse en las actividades académicas a pesar del malestar, para persistir frente a tareas difíciles o frustrantes y para planificar y finalizar los trabajos y tareas académicas.

Eje Temático:

Psicología educacional

Subtema:

Regulación emocional y rendimiento académico

Palabras claves:

Regulación emocional, rendimiento académico, educación, aprendizaje.

Introducción

Durante la década de 1980, los discursos de democratización e igualdad en Latinoamérica fomentaron el aumento exponencial en las matriculaciones universitarias (López Segrera, 2016; Rama, 2009). Sin embargo, a pesar de los notables aumentos registrados en el número de ingresantes a las universidades latinoamericanas, el bajo rendimiento académico, la repitencia y las bajas tasas de egreso suponen un área de preocupación, dado que es pequeña la proporción de estudiantes que consiguen culminar sus carreras universitarias (Fernández Hileman et al., 2014; Plotno, 2009). Las dificultades en el rendimiento académico son indicadas como causas directas de la deserción (Uribe-Enciso & Carrillo-García, 2014), y han llamado la atención, tanto de las instituciones educativas como de las autoridades educativas (Accinelli et al., 2016).

El rendimiento académico de un estudiante durante una carrera universitaria es una variable compleja y multideterminada (González Barbera et al., 2012). Puede ser definido como el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas oficiales de estudio, determinando un cúmulo de conocimientos y aptitudes (Niebla & Guzmán, 2007). Tradicionalmente, el estudio de los fenómenos psicológicos en el área del aprendizaje ha priorizado la indagación de los aspectos cognitivos por sobre los emocionales. No obstante, en las últimas décadas se aprecia un creciente interés por el estudio de los procesos emocionales en el ámbito académico (Schmeichel & Tang, 2013; Schweizer et al., 2020). Así, las demandas académicas propias del nivel universitario, no requerirían un control solo sobre la conducta y el pensamiento, sino también sobre las emociones (Rimm-Kaufman et al., 2009). Cuando las emociones se manifiestan en el momento equivocado o con un nivel de intensidad inadecuado, pueden volverse disruptivas, demandantes o interferir con las metas de los estudiantes (Gross & Thompson, 2007). En consecuencia, frente a este tipo de situaciones, resultaría beneficioso que los estudiantes pusieran en marcha un proceso complementario de regulación de la emoción para poder alcanzar sus metas académicas (Pekrun & Linnenbrick-García, 2012).

Thompson (1994) define a la regulación de la emoción o regulación emocional como la sumatoria de procesos extrínsecos e intrínsecos orientados a iniciar, mantener,

monitorear, modular o modificar las reacciones emocionales de las personas, sea en su ocurrencia, valencia, intensidad o duración, con el propósito de alcanzar objetivos específicos. Al modificar el curso, intensidad o duración de las emociones, la regulación emocional podría redundar en beneficios directos e indirectos para el rendimiento académico (Kwon et al., 2017). Respecto a los beneficios indirectos, por ejemplo, se ha hallado que mientras mayor es el uso de ciertas estrategias de regulación emocional adaptativas (e.g., Reinterpretación Positiva, Aceptación) y menor es el uso de estrategias desadaptativas (e.g., Rumiación, Catastrofización), menores son los niveles de ansiedad de los estudiantes (del Valle et al., 2018; Yousefi, 2007), lo puede conducir a un mejor rendimiento académico (Chou, 2018). También, tanto Rice et al. (2007) como Davis y Levine (2013) encontraron relaciones entre el uso de estrategias de regulación emocional y la memoria para material educativo. Bakracevic-Vukman y Licardo (2010) reportaron que la regulación emocional se asociaba a la autoevaluación del propio rendimiento académico, y Mestre et al. (2006) indicaron que la capacidad de comprender y manejar las emociones mejoraba la adaptación social a la escuela. Por último, distintos estudios confirman que la regulación emocional tiene un efecto sobre competencias académicas como el cálculo matemático o la comprensión lectora (e.g., del Valle et al., 2019; Trentacosta & Izard, 2007).

Además de los efectos indirectos de la regulación emocional sobre procesos vinculados al aprendizaje (e.g., competencias académicas, ansiedad), otros estudios han abordado el efecto de la misma directamente sobre el rendimiento académico. Sin embargo, los estudios al respecto son escasos. En una revisión sistemática reciente sobre la literatura especializada en inglés, Andrés, Stelzer, Canet Juric et al. (2017) hallaron solo siete estudios que analizaran el efecto de la regulación emocional sobre el rendimiento de manera directa (y no sobre habilidades académicas, tareas escolares u otros aspectos indirectos).

Una habilidad de regulación emocional de creciente interés en la literatura de los últimos años es la tolerancia al distrés, la cual consiste en la capacidad para soportar y resistir aquellas emociones negativas o estados internos de malestar emocional (Simons & Gaher, 2005). Aunque la tolerancia al distrés ha sido ampliamente abordada en su relación con aspectos psicopatológicos (e.g., Chowdhury et al., 2018; Conway et al., 2019), la tolerancia al distrés aún no ha sido

suficientemente explorada en su relación con otras variables no clínicas. Al respecto, la literatura registra solo cuatro estudios que indagan sobre su implicancia en el ámbito académico: uno en población infantil, uno en el nivel primario, uno en el nivel secundario y uno en el nivel universitario (Andrés, Stelzer, Vernucci et al., 2017; Howse et al., 2003; Meindl et al., 2019; Wilde, 2012). Los cuatro sugieren a esta habilidad de regulación emocional como un importante factor para el éxito académico.

Ya que los estudiantes son propensos a sentir emociones negativas como ansiedad –hacia nuevos contenidos y experiencias-, frustración -por actividades indeseables, difíciles, demandantes y/o que se prolonguen en el tiempo- o aburrimiento (Stallman, 2010), la habilidad de tolerar el distrés, podría estar relacionada con sus logros académicos, puesto que les permitiría sostener estos estados displacenteros con la finalidad de alcanzar sus objetivos. Así, los estudiantes que posean mayor capacidad para tolerar estas emociones, así como para persistir en sus objetivos a pesar de ellas, serían más capaces de cumplimentar con éxito los desafíos académicos (Ivcevic & Brackett, 2014). Por ello, el objetivo del estudio fue analizar las relaciones entre la habilidad de tolerancia al distrés y el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Método

Participantes: La muestra final estuvo constituida por 196 estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNMDP, con edades entre 19 y 37 años. La media de edad fue de 22.63 años (DE = 3.26), la mediana fue de 22 años y la moda fue de 20 años. El 79.1% (n = 155) de los participantes se identificaron con el género femenino y el 20.9% (n = 41) con el género masculino. El 7.1% (n = 14) de los participantes presentaba un nivel socioeconómico bajo, el 14.3% (n = 28) pertenecía al nivel medio-bajo, el 24.5% (n = 48) pertenecía al nivel medio, el 31.1% (n = 61) pertenecía al nivel medio-alto y el 23.0% (n = 45) pertenecía al nivel alto.

Instrumento: Para evaluar la habilidad de tolerancia al distrés, se tradujo y adaptó (del Valle, 2022) el Cuestionario de Tolerancia al Distrés (CTD; Rojas, 2017). El mismo consta de 14 ítems en formato de escala Likert con 5 opciones de respuesta, desde “nada probable en mí” hasta “muy probable en mí”. Los ítems se distribuyen en dos factores (7 ítems por factor) que indagan acerca de la frecuencia con que la

persona (1) evita o anula estados emocionales negativos en su vida diaria (i. e., (in)Tolerancia al Distrés Negativa; e.g., “No completar una tarea frustrante a tiempo porque me di por vencido”) o, por el contrario, (2) persiste en actividades a pesar de ellos para alcanzar una meta (i. e., Tolerancia al Distrés Positiva; e.g., “Presionarme a mí mismo para seguir adelante en una tarea difícil y completarla”). En su versión en inglés (Rojas, 2017), el modelo de 2 factores presentó un buen ajuste a los datos (CFI = .99; RMSEA = .06) y se confirmó en estudiantes universitarios, población general y población clínica. Ambos factores presentaron adecuada consistencia interna (α entre .84 y .91 para las distintas muestras). La adaptación presentó también una estructura de dos factores con buenos indicadores de ajuste (CFI = .99; NFI = .96; NNFI = .98; RMSEA = .04), y buenos valores de fiabilidad compuesta (Tolerancia al Distrés Negativa = .77; Tolerancia al Distrés Positiva = .82).

Procedimiento: En esta investigación se respetaron los procedimientos recomendados por la Declaración de Helsinki (WMA, 2013) y la *American Psychological Association* (2010). Se invitó a estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la UNMDP a participar de forma voluntaria en la presente investigación. El Cuestionario de Tolerancia al Distrés fue aplicado a través de la plataforma *Google Forms*, la cual también incluía un consentimiento informado, en donde los estudiantes debían marcar una casilla indicando su deseo de participar voluntariamente del estudio. Los datos de rendimiento académico se obtuvieron posteriormente de los sistemas de información de estudiantes de la UNMDP (SIU Guaraní). Para esto se contó con la autorización correspondiente por parte de las autoridades de la UNMDP. Para operacionalizar el rendimiento académico, se utilizaron y ajustaron las propuestas de Luque y Sequi (2002) y Devincenzi et al. (2018) acerca de tres índices específicos y un índice general de rendimiento académico universitario. Los tres índices específicos refieren a (1) la aprobación/regularización de las cursadas, (2) un índice de regularización de asignaturas (aprobación de exámenes finales), (3) el promedio del estudiante. El (4) índice general, por su parte, se calcula a partir de la consideración de los tres primeros.

Resultados

Para analizar las relaciones entre la tolerancia al distrés y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, se aplicaron correlaciones r de Pearson. Las mismas se presentan en la tabla 1.

Tabla 1

Correlaciones entre la tolerancia al distrés autopercebida y el rendimiento académico

Indicadores rendimiento académico	TD – Negativa	TD- Positiva
Regularidad de cursadas	-.13*	.04
Aprobación de asignaturas (finales)	-.19**	.04
Promedio	-.13*	-.01
Rendimiento académico general	-.17**	.04

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; TD – Negativa: frecuencia con que la persona evita o anula estados emocionales negativos; TD – Positiva: Frecuencia con que la persona persiste frente a tareas que generan estados emocionales negativos.

Se encontró que solo la subescala de Tolerancia al Distrés-Negativa (frecuencia con que la persona percibe que evita o anula estados emocionales negativos en su vida diaria) se asoció con los indicadores de rendimiento académico. Las relaciones fueron en el sentido esperado, es decir, una mayor evitación de estados emocionales negativos se asoció a un menor rendimiento académico. A pesar de que las correlaciones fueron estadísticamente significativas, debe destacarse que las mismas fueron bajas. La subescala de Tolerancia al Distrés-Positiva no mostró asociaciones con los indicadores de rendimiento en estudiantes universitarios.

Discusión

Los hallazgos indicaron que solo la dimensión de Tolerancia al Distrés-Negativa guardaba relación con el rendimiento de los estudiantes. La Tolerancia al Distrés Negativa expresa la frecuencia con que las personas evitan o anulan estados emocionales negativos en su vida diaria, incluyendo reactivos tales como “*Renunciar a una tarea difícil antes de completarla*”, “*Faltar a algún trabajo o a clases si es aburrido*” o “*Renunciar a una actividad académica si es estresante*”. Por esto, es lógico suponer que los participantes que tuvieron mayor tendencia a responder positivamente a estos ítems, presenten menor rendimiento académico. En este sentido, es posible que, al enfrentar emociones negativas como el aburrimiento, la frustración o el malestar, los estudiantes con menor tolerancia al distrés tengan mayor tendencia a interrumpir, postergar o claudicar la realización de sus

actividades o tareas académicas (Meindl et al., 2019; Rojas, 2017). La consecución de las metas personales o académicas puede conllevar niveles de malestar que podrían ser magnificados por los estudiantes con menor capacidad de tolerancia al distrés, limitando así sus capacidades para trabajar de forma sostenida y proactiva (estudiar, presentarse a clases, etc.) y alcanzar objetivos como regularizar una asignatura o presentarse a rendir (y aprobar) exámenes finales. De forma inversa, los estudiantes con mayor capacidad de tolerancia al distrés tendrían más facilidad para concentrarse en las actividades académicas a pesar del malestar, para persistir frente a tareas difíciles o frustrantes y para planificar y finalizar los trabajos y tareas académicas (Howse et al., 2003).

Se espera que estos resultados constituyan un punto de partida y un insumo básico para investigaciones venideras, que incluyan muestras más amplias y heterogéneas además de mayor número de variables contextuales y psicológicas vinculadas al aprendizaje en la universidad. Los hallazgos de este tipo resultan de interés para detectar y analizar sistemáticamente potencialidades y déficits en los estudiantes universitarios y pueden servir como insumo para diseñar e implementar intervenciones orientadas a la optimización de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior y al bienestar de esta población.

Bibliografía

- Accinelli, A., Losio, M., & Macri, A. (2016). Acceso, rezago, deserción y permanencia de estudiantes en las universidades del conurbano bonaerense. *Debate Universitario*, 5(9), 33-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6467993>
- American Psychological Association (2010). Ethical principles of psychologists and code of conduct. www.apa.org/ethics/code/principles.pdf
- Andrés, M. L., Stelzer, F., Canet Juric, L., Introzzi, I., Rodríguez-Carvajal, R., Ignacio, J., & Guzmán, N. (2017). Regulación emocional y desempeño académico: Revisión sistemática de sus relaciones empíricas. *Psicología em Estudo*, 22(3), 299-311. <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v22i3.34360>
- Andrés, M. L., Stelzer, F., Vernucci, S., Canet Juric, L., Galli, J. I., & Navarro Guzmán, J. I. (2017). Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad. *Suma Psicológica*, 24(2), 79-86. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.07.001>
- Bakravec-Vukman, K., & Licardo, M. (2010). How cognitive, metacognitive, motivational and emotional self-regulation influence school performance in adolescence and early adulthood. *Educational Studies*, 36(3), 259-268. <https://doi.org/10.1080/03055690903180376>
- Chou, M. H. (2018). Predicting self-efficacy in test preparation: Gender, value, anxiety, test performance, and strategies. *The Journal of Educational Research*, 112(1), 61-71. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1437530>

- Chowdhury, N., Kevorkian, S., Hawn, S. E., Amstadter, A. B., Dick, D., Kendler, K. S., & Berenz, E. C. (2018). Associations between personality and distress tolerance among trauma-exposed young adults. *Personality and Individual Differences*, 120(1), 166-170. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.041>
- Conway, C. C., Penrod, M. T., Pugsley, G. M., Larrazabal, M. A., & Snyder, C. E. (2019). Cross-domain assessment of distress intolerance: Associations with borderline personality disorder features. *Journal of Personality Disorders*, 33(4), 560-575. https://doi.org/10.1521/pedi_2018_32_359
- Davis, E. L., & Levine, L. J. (2013). Emotion regulation strategies that promote learning: Reappraisal enhances children's memory for educational information. *Child Development*, 84(1), 361-374. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01836.x>
- del Valle, M., Betegón, E., & Irurtia Muñiz, M. J. (2018). Efecto del uso de estrategias cognitivas de regulación emocional sobre los niveles de ansiedad en adolescentes españoles. *Suma Psicológica*, 25(2), 153-161. <http://doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.7>
- del Valle, M. V. (2022). Funciones ejecutivas, tolerancia al distrés y su relación con el rendimiento académico de estudiantes universitarios [Tesis Doctoral]. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/1312?locale-attribute=pt_BR
- del Valle, M., Zamora, E. V., Irurtia, M. J., Andrés, M. L., & Urquijo, S. (2019). Efecto del uso de estrategias cognitivas de regulación emocional sobre las habilidades académicas de cálculo y competencia lectora en adolescentes. *Investigaciones en Psicología*, 24(1), 58-65. <http://www.psi.uba.ar/investigaciones.php?var=investigaciones/revistas/investigaciones/indice/resumen.php&id=568&anio=24&vol=2>
- Fernández Hileman, M. R., Corengia, Á. & Durand, D. (2014). Deserción y retención universitaria: Una discusión bibliográfica. *Pensando Psicología*, 10(17), 85-96. <https://doi.org/10.16925/pe.v10i17.787>
- González Barbera, C., Caso-Niebla, J., Díaz López, K., & López Ortega, M. (2012). Rendimiento académico y factores asociados. Aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. *Bordón*, 64(2), 51-68. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/21987>
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J.J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3- 24). Guilford Press.
- Howse, B. R. B., Calkins, S. D., Anastopoulos, A. D., Keane, S. P., & Shelton, T. L. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development*, 14(1), 101-119. http://doi.org/10.1207/s15566935eed1401_7
- Ivcevic, Z., & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit and emotion regulation ability. *Journal of Research in Personality*, 52(octubre), 29-36. <http://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.06.005>
- Kwon, K., Hanrahan, A. R., & Kupzyk, K. A. (2017). Emotional expressivity and emotion regulation: Relation to academic functioning among elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 75-90. <http://doi.org/10.1037/spq0000166>
- López Segrera, F. (2016). Educación superior comparada: Tendencias mundiales y de América latina y Caribe. *Revista de Avaliacao Superior*, 21(1), 13-32. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000100002>
- Meindl, P., Yu, A., Galla, B. M., Quirk, A., Haeck, C., Goyer, J. P., Lejuez, C. W., D'Mello, S. K., & Duckworth, A. L. (2019). A brief behavioral measure of frustration tolerance predicts academic achievement immediately and two years later. *Emotion*, 19(6), 1081-1092. <https://doi.org/10.1037/emo0000492>
- 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(Suplemento), 112-117. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8429>

- Niebla, J. & Guzmán, L. (2007) Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501.
<https://www.redalyc.org/pdf/805/80539304.pdf>
- Pekrun, R. & Linnenbrink-García, L. (2012) Academic emotions and student engagement. En S. L. Chistenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.). *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-292). Springer.
- Plotno, G. S. (2009). Un estudio sobre ingreso y deserción en la UBA. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología y VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina.
<http://cdsa.aacademica.org/000-062/2035.pdf>
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 173-195.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a09.htm>
- Rice, J. A., Levine, L. J., & Pizarro, D. A. (2007). "Just stop thinking about it": Effects of emotional disengagement on children's memory for educational material. *Emotion*, 7(4), 812-823. <http://doi.org/10.1037/1528-3542.7.4.812>
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958-972.
<https://doi.org/10.1037/a0015861>
- Rojas, E. (2017). Development and Validation of the Distress Tolerance Questionnaire (DTQ) [Tesis de Doctorado]. University of South Florida.
<https://digitalcommons.usf.edu/etd/6943/>
- Schmeichel, B. J., & Tang, D. (2013). The relationship between individual differences in executive functioning and emotion regulation: A comprehensive review. En J. Forgas, & E. Harmon-Jones (Eds.), *The control within: Motivation and its regulation* (pp. 133-52). Psychology Press.
- Schweizer, S., Gotlib, I. H., & Blakemore, S.-J. (2020). The role of affective control in emotion regulation during adolescence. *Emotion*, 20(1), 80-86.
<http://doi.org/10.1037/emo0000695>
- Simons, J. S., & Gaher, R. M. (2005). The Distress Tolerance Scale: Development and validation of a self-report measure. *Motivation and Emotion*, 29(2), 83-102.
<https://doi.org/10.1007/s11031-005-7955-3>
- Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45(4), 249-257.
<https://doi.org/10.1080/00050067.2010.482109>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>
- Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade emotion knowledge and emotion regulation. *Emotion*, 7(1), 77-88. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.1.77>
- Uribe-Enciso, O. L., & Carrillo-García, S. (2014). Relación entre la lecto-escritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil. *Entramado*, 10(2), 272-285.
<https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/entramado/article/view/3509>
- Wilde, J. (2012). The relationship between frustration intolerance and academic achievement in college. *International Journal of Higher Education*, 1(2), 1-8.
<https://doi.org/10.5430/ijhe.v1n2p1>
- World Medical Association (2013). *Declaration of Helsinki-Ethical principles for medical research involving human subjects*. <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects/>
- Yousefi, F. (2007). The relationship of cognitive emotion regulation strategies with depression and anxiety in students of special middle schools for talented students in

Shiraz. *Journal of Exceptional Children*, 4(22), 871-892. http://joec.ir/browse.php?a_id=393&sid=1&slc_lang=en