

Universidad de Lima
Facultad de Psicología
Carrera de Psicología



RELACIÓN ENTRE REGULACIÓN EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DESDE EL MODELO DE JAMES GROSS EN ESTUDIANTES ESCOLARES Y UNIVERSITARIOS

Trabajo de Suficiencia Profesional para optar el Título Profesional de Licenciado en
Psicología

Andrea Luciana Sarmiento Monteverde

20072597

Asesor

Enrique Delgado Ramos

Lima – Perú
Marzo de 2022



**Relationship between emotion regulation and
academic performance**

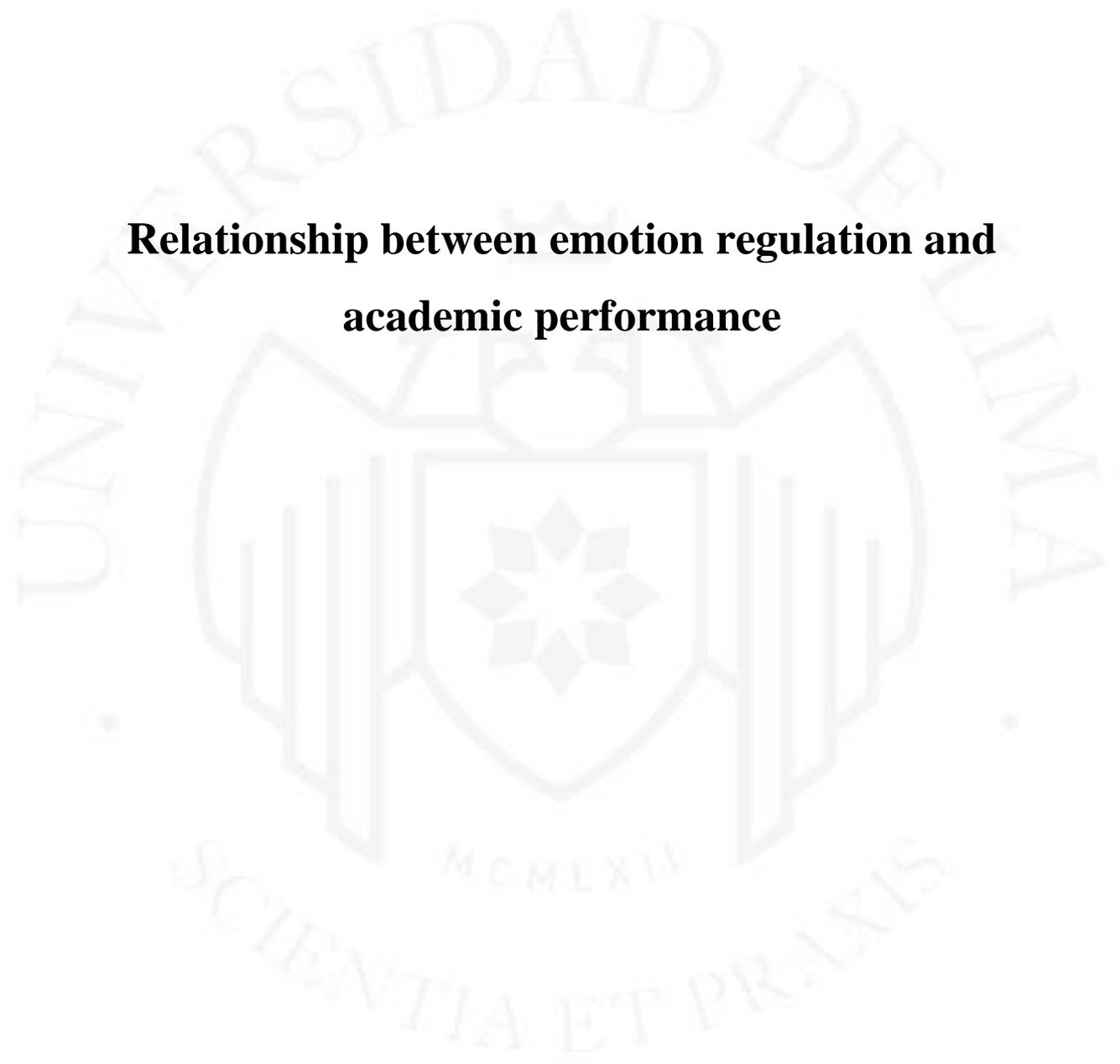


TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	VII
ABSTRACT.....	VIII
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO II: MÉTODO.....	4
2.1 Criterios de elegibilidad (inclusión y exclusión):.....	4
2.1.1. Criterios de inclusión:.....	4
2.1.2. Criterios de exclusión:	4
2.1.3. Estrategia de búsqueda.....	5
CAPÍTULO III: RESULTADOS	7
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN	15
CONCLUSIONES	19
REFERENCIAS.....	20

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1. Tabla de resultados6



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Flujograma.....5



RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo analizar la relación entre la regulación emocional y el desempeño académico en estudiantes escolares y universitarios. Desde el modelo teórico, se llevó a cabo una revisión de la literatura siguiendo los lineamientos PRISMA. Se encontró que una manera de medir la variable regulación emocional fue a través de las estrategias propuestas por el modelo de James Gross. Así mismo, para medir el desempeño académico se utilizaron las notas, tareas y pruebas psicométricas. Entre los resultados se encontró como principal hallazgo la relación positiva y estadísticamente significativa entre la regulación emocional y el desempeño académico. Se discutieron los hallazgos principales, las similitudes y diferencias entre las investigaciones, se sugirieron algunas implicancias prácticas, limitaciones de la investigación y sugerencias. Finalmente, entre las conclusiones importantes se encontró que la estrategia de supresión se relaciona positiva y estadísticamente significativa con el rendimiento académico en los trabajos revisados. Entre las recomendaciones principales se indicó la necesidad de programas escolares y universitarios centrados en la regulación emocional para acompañar el desempeño académico.

Palabras Claves: regulación emocional, estrategias de regulación emocional, desempeño académico, rendimiento académico, rendimiento escolar.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the relationship between emotional regulation and academic performance in school and university students. From the theoretical model, a review of the literature was carried out following the PRISMA guidelines. It was found that one way to measure the variable emotional regulation was through the strategies proposed by James Gross's model. Likewise, grades, homework and psychometric tests were used to measure academic performance. Among the results, the main finding was the positive and statistically significant relationship between emotional regulation and academic performance. The main findings, similarities and differences between the researches were discussed, some practical implications, research limitations and suggestions were suggested. Finally, among the important conclusions it was found that the suppression strategy is positively and statistically significantly related to academic performance in the reviewed works. Among the main recommendations, the need for school and university programs focused on emotional regulation to accompany academic performance was indicated.

Key Words: emotional regulation, emotional regulation strategies, academic performance, academic performance, school performance.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

De acuerdo a Tyng et al. (2017), las experiencias emocionales están presentes a lo largo de nuestra vida, son muy importantes en nuestro entorno académico, ya que son aquellas quienes modulan casi todo lo relacionado a la cognición. Es por ello que la capacidad para resistir al placer, a favor de lograr objetivos a largo plazo, es importante para muchas áreas del funcionamiento incluidos logros educativos y profesionales (Carlson et al., 2018). En otras palabras, regular nuestras emociones, es importante en entornos educativos.

En la actualidad, aproximadamente 262 millones de jóvenes e infantes no están escolarizados. Seis de cada diez no logran obtener las competencias básicas en lecto escritura y aritmética. 750 millones de personas en edad adulta no saben leer ni escribir, lo cual contribuye a la pobreza y marginación (UNESCO, s.f.).

En el ámbito social, de acuerdo a las Naciones Unidas (s.f.), en un amplio estudio que abarcó a 1800 estudiantes de 6 países, se encontró que una mejor gestión de las emociones a través de la meditación generó mayor bienestar, mejores habilidades sociales y mayores competencias académicas.

Zapata et al. (2021), en un estudio donde se relaciona niveles de ansiedad, felicidad y autoestima con el rendimiento académico, obtuvieron resultados donde se evidencia que a mayores niveles de ansiedad son menores los puntajes en el promedio de matemática, lenguaje y educación física.

En el contexto nacional se ha propuesto que “igual que los demás fenómenos de la cognición, las emociones también tienen sus mecanismos de regulación, que pueden intervenir tanto en la expresión de la emoción como en su apreciación o en la disposición para actuar motivada por esta” (MINEDU, 2018a, párr. 10). Se realizó una investigación donde se observó que a mayor ansiedad matemática hay un menor efecto de aprendizaje en esta área; sugiriendo que hay una necesidad de incluir en el aprendizaje, el desarrollo de las competencias emocionales (MINEDU, 2016).

Desde el ámbito político, los programas educativos a nivel nacional, no evidencian resultados esperados, a juzgar por las evaluaciones internacionales, como es

el caso del programa para la evaluación internacional de estudiantes (PISA), desarrollado por la Organización para la Cooperación y el desarrollo económico (OCDE). Esta organización evaluó en su presentación del año 2018, a 8 028 estudiantes de 342 colegios en Perú en competencias cognitivas (lectura, matemática y ciencia) y educación financiera, categorizando en todas las competencias cognitivas al Perú en la parte inferior de la lista de países que participan de la evaluación (MINEDU, 2018b).

Las mejoras educativas, podrían ser complementadas con el desarrollo del ámbito emocional, pues como se ha señalado, las emociones son fundamentales y de manera particular la regulación de estas está asociada a un conjunto de resultados en el corto, mediano y largo plazo (Tyng et al., 2017).

Uno de los modelos actuales y ampliamente utilizados es el de Gross, que a pesar de ser un modelo que viene expandiéndose empíricamente, aún ha sido poco analizado en contextos de educación (Trías & Huertas, 2020; Weis et al., 2013). El modelo de la regulación emocional se basa en intentos de controlar las emociones cuándo estas se presentan y en cómo se experimentan y expresan, así como las estrategias para ello (Gross, 1998), las cuales se categorizan en familias y componen el modelo de procesamiento (*process model*). La regulación emocional se divide en regulación intrínseca y extrínseca. La regulación intrínseca se refiere a regular las propias emociones, mientras que la extrínseca se refiere a regular las emociones de otra persona. James Gross abordó el estudio de la regulación emocional en primera instancia, definiendo las emociones como reacciones específicas con respecto a un determinado evento (Gross, 2015; Peña-Sarrionandia et al., 2015).

Desde el modelo formulado por James Gross (2003) se entiende por regulación emocional al “modo en que los individuos inciden en qué emoción, cuándo y cómo la experimentan y la expresan” (Gross, 1998, como se cita en Trías y Huertas, 2020, p. 103). Los investigadores que trabajan con este modelo miden la regulación emocional de dos grandes formas, a través de una medida global o a partir de las estrategias utilizadas para la regulación de la experiencia emocional.

Este modelo comprende cuatro estrategias o familias de estrategias: la situación, la atención, la evaluación y la respuesta. La situación se refiere a la elección o cambio de esta. La atención comprende el despliegue atencional que impacta en la regulación. La evaluación hace alusión al cambio cognitivo. Y finalmente, la respuesta se vincula con

su modulación. Dentro de este modelo de procesamiento de regulación emocional, se presentan las estrategias agrupadas de acuerdo con el momento en el cual se utiliza cada una (Gross, 2015; Peña-Sarrionandia et al., 2015). En otros trabajos Harley et al. (2019), señalaron que el aprendizaje académico puede mejorar en la medida que se atiendan los aspectos emocionales y el modo en el cual se regulan.

Por otro lado, el desempeño académico es entendido como las notas obtenidas en la institución educativa, así como pruebas psicométricas de rendimiento cognitivo (Diotaiuti et al., 2021; Sorjonen et al., 2022).

Por todo lo expuesto, el objetivo del presente estudio es identificar la relación entre la regulación emocional para un desempeño académico en estudiantes escolares y universitarios bajo el modelo de Gross. En este sentido, la presente investigación busca responder la siguiente pregunta: ¿Cómo se relaciona la regulación emocional con el desempeño académico?

CAPÍTULO II: MÉTODO

2.1 Criterios de elegibilidad (inclusión y exclusión):

2.1.1. Criterios de inclusión:

Como criterios de inclusión se tomaron en cuenta los siguientes puntos:

- a) Bases de datos Web Of Science, Scopus, Proquest, APA PsycNET y Google académico. Estas bases de datos fueron escogidas por su reconocimiento internacional en investigaciones académicas, por la mayor cantidad de resultados en artículos académicos y por su amplias propuestas de estudios de psicología en revistas científicas.
- b) Estudios que midan las variables de interés de manera cuantitativa, debido a los resultados cuantificables, los cuales pueden compararse para responder a la pregunta de investigación.
- c) Estudios cuyos instrumentos de medición presenten propiedades psicométricas, debido a que en el presente estudio se busca instrumentos que hayan pasado por un proceso riguroso para su elaboración y medición del constructo psicológico con mayores evidencias de validez y confiabilidad.
- d) Estudios con población compuesta por estudiantes, ya que la investigación busca comprender la relación entre las variables de estudio en dicha población del ámbito educativo.
- e) Estudios que relacionen las variables regulación emocional y desempeño académico que respondan al objetivo de la investigación.
- f) Estudios cuyos modelo teórico de referencia sea el modelo teórico desarrollado por Gross (1998, 2003, 2015) debido a que la presente investigación se encuentra en el marco de dicho modelo, y por su amplio uso y vigencia en la literatura actual.

2.1.2. Criterios de exclusión:

Fueron excluidos aquellos artículos, que además de no cumplir con los criterios de inclusión antes señalados, presentaron características afines a los siguientes puntos:

- a) Revisión sistemática o meta análisis, debido a que sus resultados podrían sesgar a priori los resultados de esta investigación.

- b) Estudios cualitativos, puesto que no permiten hacer las comparaciones entre trabajos como lo permite la metodología cuantitativa, así como tampoco la generalización o inferencias de los resultados.
- c) *Abstracts*, debido a que no permiten conocer en profundidad los resultados y la discusión de los mismos.
- d) Capítulos de libros, ya que el proceso de publicación no es el mismo que un artículo de investigación científica en revistas de alto impacto, en las cuales se llevan a cabo revisiones por pares, o arbitradas.

2.1.3. Estrategia de búsqueda

Para responder a los objetivos de la presente investigación se realizó una revisión sistemática siguiendo los lineamientos PRISMA para la recolección de artículos relevantes.

Se consultaron las siguientes bases de datos: Scopus, WOS, Proquest, APA Psycnet, Google académico en las cuales se ingresaron las siguientes búsquedas:

("Emotion regulation" and "school achievement")

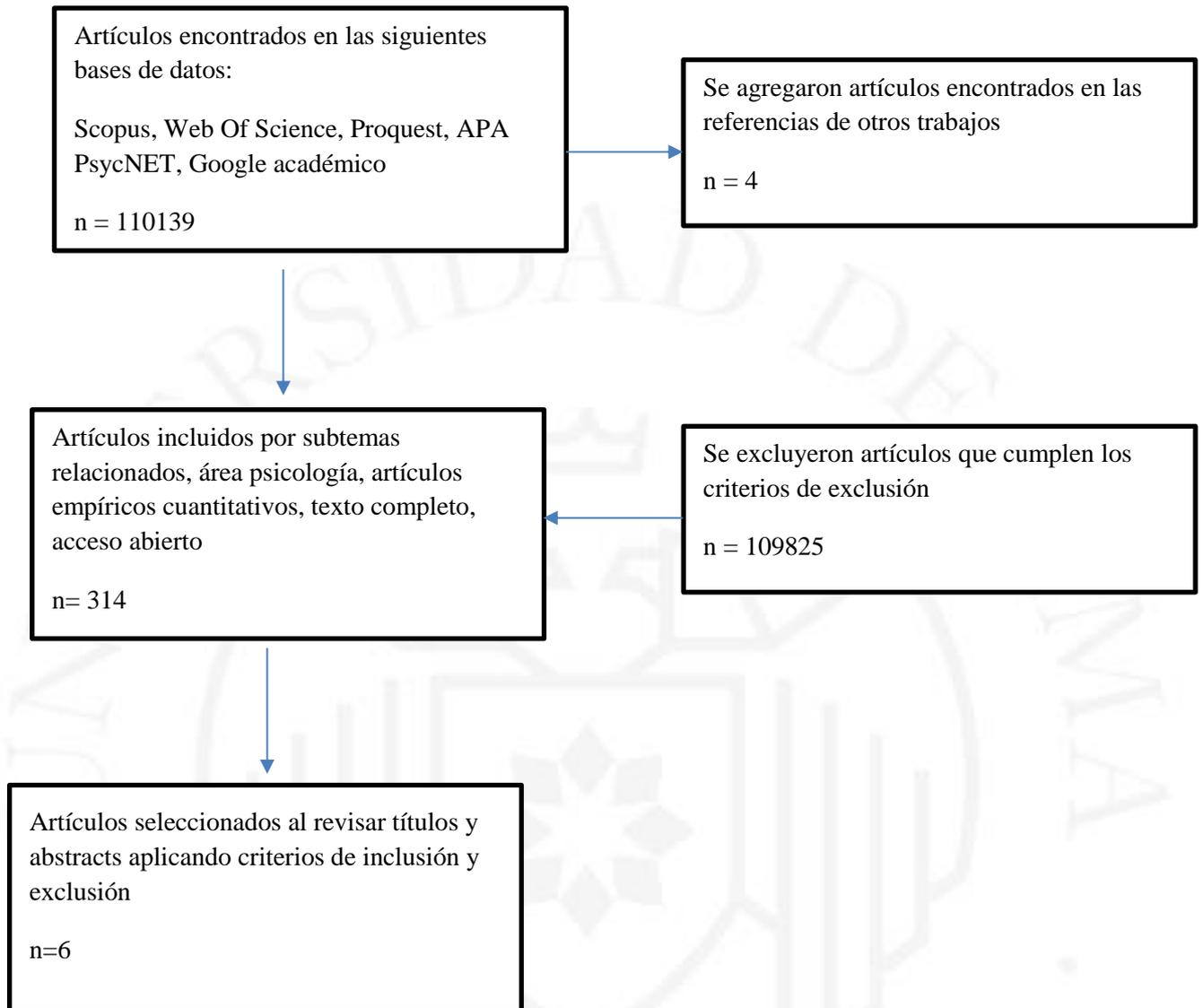
("emotion regulation" and "academic performance")

("emotion regulation" and "academic achievement") and (*gross*)

("academic performance" and "emotion regulation strategies") and (*gross*)

("academic performance" and "emotion regulation strategies") and (*gross*) and (limit-to (subjarea , "psyc"))

Figura 2.1. Flujograma



CAPÍTULO III: RESULTADOS

Tabla 3.1

Resumen de las investigaciones seleccionadas

Título / autor / año	Incluye otros modelos teóricos	N	Instrumentos	Medida global o por estrategias	Variables mediadoras	Fiabilidad y/o validez de los instrumentos	Relación significativa entre variables encontrada
Emotional Regulation and Academic Performance in the Academic Context: The Mediating Role of Self-Efficacy in Secondary Education Students (Usán & Quílez, 2021)		2204 H 54.12 % M 45.87 % Estudiantes de secundaria	<i>Emotion Regulation Questionnaire (ERQ)</i> <i>Academic Self-Efficacy Scale (ASES)</i>	Global	X	ERQ ($\alpha = 0.82$) ASES ($\alpha = 0.90$)	X
Adaptive Emotion Regulation, Academic Performance, and Internalising Problems in Flemish Children with Special Educational Needs: A Pilot Study (Weymeis et al., 2017)		61 estudiantes de educación especial	<i>Emotion Regulation Strategies To measure children's use of emotion regulation strategies. Academic Performance Rating Scale (APRS;</i> Dupaul et al., 1991).	Global	X	Emotion Regulation Strategies ($\alpha = 0.97$) Academic Performance Rating Scale. Academic success (9 items; $\alpha = .74$) and academic productivity (7 items; $\alpha = .86$)	
Predicting school success: Comparing Conscientiousness, Grit, and Emotion Regulation Ability (Ivcevic & Brackett, 2014)	X	213 estudiantes de secundaria	<i>Emotional Intelligence Test – Youth Version (MSCEIT-YV;</i> Mayer, Salovey, & Caruso, 2004). GPA	Global		Evidencia de confiabilidad a través del método de las dos mitades. Una correlación de 0.83.	X

(continúa)

(continuación)

Título / autor / año	Incluye otros modelos teóricos	N	Instrumentos	Medida global o por estrategias	Variables mediadoras	Fiabilidad y/o validez de los instrumentos	Relación entre variables		
Math Anxiety Is Related to Math Difficulties and Composed of Emotion Regulation and Anxiety Predisposition: A Network Analysis Study (Cohen et al., 2021)	X	134 adultos con estudios universitarios	<i>Math Fluency and Calculation subtests of the Woodcock–Johnson III Tests of Achievement</i> <i>Daily Use of Reappraisal and Suppression (basado en la escala de ERQ)</i> <i>Spontaneous Use of Reappraisal and Suppression (basado en la escala de ERQ)</i> <i>The Difficulties in Emotion Regulation scale (DERS)</i>	Estrategias		DURS ($\alpha = 0.83$) SURS ($\alpha = 0.70$) DERS ($\alpha = 0.92$)			X
Emotion Regulation and Academic Performance (Hafizah & Hafiz, 2015)		127 estudiantes	<i>Emotion regulation strategies (ERQ)</i> <i>Grade Point Average (GPA)</i>	Estrategias		Para escala de reevaluación cognitiva (RC) coeficiente de alfa 0.81. Para la subdimensión de supresión de la expresividad (SE) coeficiente de alfa de 0.73.	RC	S X	R E X

(continúa)

(continuación)

Título / autor / año	Incluye otros modelos teóricos	N	Instrumentos	Medida global de regulación emocional o por estrategias	Variables mediadoras	Fiabilidad y/o validez de los instrumentos	Relación entre variables			
							EM	EM	RC	RC
Homework Emotion Regulation Scale: Psychometric Properties for Middle School Students (Xu et al., 2015)		796 estudiantes escolares	<i>Homework Emotion Regulation Scale (HERS)</i> <i>Subescalas Emotion Management (EM)</i> <i>Cognitive Reappraisal (CR)</i> Notas de las tareas y nota final en matemática.	Estrategias		Escala HERS ($\alpha = 0.88$) Para subescala Emotion Management ($\alpha = 0.83$) Para la subescala Reevaluación cognitiva 0.87	EM NT	EM NF	RC NT	RC NF
Homework Emotion Regulation Scale: Confirming the Factor Structure With High School Students (Xu et al., 2016)		915 estudiantes escolares	<i>Homework Emotion Regulation Scale (HERS)</i> <i>Subescalas Emotion Management (EM)</i> <i>Cognitive Reappraisal (CR)</i> Notas de las tareas y nota final en matemática	Estrategias		Escala HERS ($\alpha = 0.89$) Para subescala Emotion Management ($\alpha = 0.82$) Para la subescala Reevaluación cognitiva ($\alpha = 0.89$)	EM			RC

(continúa)

(continuación)

Título / autor / año	Incluye otros modelos teóricos	N	Instrumentos	Medida global de regulación emocional o por estrategias	VARIABLES mediadoras	Fiabilidad y/o validez de los instrumentos	Relación entre variables	
Emotion regulation and academic underperformance: The role of school burnout (Seibert et al., 2017)		555 estudiantes universitarios	ERQ (Gross & John, 2003) GPA	Estrategias	X	Supresión: $\alpha = 0.81$, reevaluación cognitiva: $\alpha = 0.86$	S	RC X
Regulación emocional y memoria de trabajo en el desempeño académico (Andrés et al., 2020)		119 niños y niñas de 9 a 11 años	HERS Estrategias de regulación de la emoción aplicadas a tareas escolares para el hogar (Xu et al., 2015) Notas de matemática	Estrategias		Puntaje total $\alpha = 0.64$ ME-TEH: $\alpha = .48$; RC-TEH: $\alpha = .41$	RC	ME X
Emotion regulation in academic domain: Development and validation of the academic emotion regulation questionnaire (AERQ) (Burić et al., 2016)		Para correlacionar las variables de interés participaron 359 estudiantes universitarios	ERQ (Gross & John, 2003) Notas promedio	Estrategias		Reevaluación cognitiva $\alpha = .80$ Supresión $\alpha = .80$	RC	S

Como se aprecia en la tabla de los 10 trabajos, 3 trabajaron con medidas globales de regulación emocional, mientras que 7 trabajaron utilizando las estrategias para medir el constructo. En 3 trabajos se observa variables mediadoras.

Analizando de manera más detallada cada artículo de los diez seleccionados, podemos resaltar los siguientes aspectos. Los artículos analizados se publicaron entre los años 2003 y 2021. En referencia al idioma, los trabajos están redactados en inglés, menos Andrés et al. (2020), el cual está en español. Todos los trabajos muestran evidencias de validez y/o fiabilidad para las pruebas utilizadas al momento de evaluar la regulación emocional. En cuanto a la evaluación del logro académico, los artículos analizados

utilizan las notas, el promedio de notas, tareas o una prueba o escala psicométrica. En un solo trabajo se observó que el ausentismo fue un indicador de producto/resultado académico.

De forma más concreta se pasará a revisar los datos fundamentales de cada uno de los 10 estudios seleccionados.

El trabajo de Usán y Quílez (2021) se centró en analizar las relaciones entre regulación emocional, autoeficacia y desempeño académico en estudiantes escolares con edades comprendidas entre los 12 y 18 años. Entre los resultados se observó que una conducta auto determinada respondía a puntajes altos de regulación emocional, autoeficacia y desempeño académico. Se encontró que la autoeficacia era una variable mediadora que influía en la relación entre regulación emocional y desempeño académico. La relación entre regulación emocional y desempeño académico es positivo y estadísticamente significativo (0.201, $p < 0.01$).

Cohen et al. (2021) buscaron comprender en su estudio la relación entre la ansiedad matemática, desempeño matemático y regulación emocional. Entre los resultados se encontró que el estado de la ansiedad matemática estuvo relacionado con las dificultades para la regulación emocional. Así también, el estudio demostró la necesidad de diferenciar entre rasgos y estados, así como la importancia de la regulación emocional para la ansiedad matemática. El uso espontáneo de reevaluación se ha correlacionado de manera positiva y estadísticamente significativa con la subárea de cálculo matemático (0.19, $p < 0.05$).

Weymeis et al. (2018) examinaron la relación entre el rendimiento académico y los problemas de internalización. Los autores se interesaron por el rol de la regulación emocional en su relación con el desempeño académico. Los reportes de las profesoras indicaron que el desempeño académico mediaba parcialmente la relación entre la regulación emocional adaptativa y los problemas de internalización, y estos últimos mediaban con gran influencia, la relación entre la regulación emocional adaptativa y el desempeño académico. El desempeño académico fue medido por el APRS, un cuestionario que evalúa el logro académico, la productividad académica y el control de impulsos en niños. Se muestra una correlación positiva y estadísticamente significativa con la productividad académica (0.25, $p < 0.05$). Y una relación positiva pero no estadísticamente significativa con el logro académico (0.14, $p > 0.05$).

Andrés et al. (2020) tuvieron como objetivo analizar en estudiantes de primaria la relación de las estrategias de regulación emocional aplicadas a tareas escolares. Las variables estudiadas fueron reevaluación cognitiva, manejo emocional, desempeño académico y dificultades de memoria de trabajo. Los resultados indicaron que el manejo emocional se asoció con indicadores de éxito académico, incluso cuando se controlaron las dificultades de memoria de trabajo. Por otro lado, no hubo asociaciones estadísticamente significativas entre la reevaluación cognitiva y el desempeño académico. La relación entre reevaluación cognitiva y las notas de matemática fue positiva, pero no estadísticamente significativo (0.03, $p > 0.05$). La relación entre el manejo emocional y las notas de matemática fue positiva y estadísticamente significativa (0.22, $p < 0.05$).

Burić et al. (2016) propusieron la creación de una escala multidimensional de las estrategias de regulación emocional para estudiantes en diversas situaciones académicas. El instrumento contó con la medida de 8 estrategias de regulación emocional: evitación situacional, desarrollo de competencias, redirección atencional, reevaluación cognitiva, supresión, respiración, desahogo/escape (*venting*), búsqueda de apoyo social. Además, correlacionaron estas estrategias con variables externas: género, control, valor, disfrute, esperanza, orgullo, enojo, ansiedad, vergüenza, desesperanza, aburrimiento y logro académico. Se encontraron adecuadas propiedades psicométricas para el instrumento. La reevaluación cognitiva con el promedio de notas muestra una correlación negativa y no estadísticamente significativa (-0.03, $p > 0.05$). Y con la supresión y el promedio de notas, positiva y no estadísticamente significativa (0.03, $p > 0.05$).

Ivcevic y Brackett (2014) evaluaron el poder predictivo de responsabilidad/meticulosidad (*conscientiousness*), la pasión (*grit*) y la habilidad para la regulación emocional. Se evaluaron los siguientes indicadores de éxito escolar: respeto por las normas, reconocimientos académicos, honores y GPA. Los análisis de regresión mostraron que los mayores predictores fueron responsabilidad/meticulosidad (*conscientiousness*) y la habilidad de regulación emocional, más no la pasión (*grit*). La relación entre las notas y el manejo emocional (emotion regulation ability) fue positiva y estadísticamente significativa (0.28, $p < 0.001$).

Xu et al. (2015) diseñaron una escala con propiedades psicométricas para evaluar la regulación emocional para las tareas escolares (HERS, siglas en inglés) en 796

estudiantes de China. Identificaron dos subescalas: manejo emocional y reevaluación cognitiva. Su trabajo permitió correlacionar variables de rendimiento académico con las estrategias de regulación emocional. La regulación emocional se correlacionó con las notas de las tareas (0.155, $p < 0.01$), y con la nota final de matemática (0.155, $p < 0.01$). La reevaluación cognitiva se relacionó con las notas de las tareas (0.090, $p < 0.05$); todos ellos estadísticamente significativos, mientras que la reevaluación cognitiva con la nota final de matemática no fue estadísticamente significativa (0.060, $p > 0.05$).

Hafizah et al. (2015) tuvieron como objetivo estudiar la relación entre las estrategias de regulación emocional y desempeño académico en población universitaria. Se centraron en el estudio de la reevaluación cognitiva y la supresión. Los resultados revelaron una relación significativa entre la supresión y el desempeño académico. Pero, una ausencia de relación estadísticamente significativa entre la reevaluación cognitiva y el desempeño académico. Además, los análisis de regresión indican que tanto la supresión como la reevaluación cognitiva no predicen el rendimiento académico de los estudiantes. La relación entre reevaluación cognitiva y el rendimiento académico es positiva pero no estadísticamente significativa (0.108, $p > 0.05$). Por otro lado, se encontró una relación positiva y estadísticamente significativa entre la supresión y el rendimiento académico (0.231, $p < 0.05$), así como entre la regulación emocional y el rendimiento académico (0.197, $p > 0.01$).

Xu et al. (2016) crearon una escala de regulación emocional para las tareas escolares en la cual se presentaron dos subdimensiones: manejo emocional y reevaluación cognitiva. La escala creada presenta buenas propiedades psicométricas para evaluar la regulación emocional de los estudiantes en tareas escolares como las matemáticas. El rendimiento matemático tuvo una relación positiva con el manejo emocional, pero no se encontró el mismo resultado para la reevaluación cognitiva. La relación entre el logro matemático y manejo emocional es positiva y estadísticamente significativa (0.110, $p < 0.01$). Y con la reevaluación cognitiva es positiva y no estadísticamente significativa (0.042, $p > 0.05$).

Seibert et al. (2017) tuvieron como objetivo examinar el rol del burnout escolar en la relación entre estrategias de regulación emocional y resultados académicos. Las estrategias de regulación emocional fueron la reevaluación cognitiva y la supresión, mientras que los resultados académicos fueron la nota y el ausentismo. Entre los

resultados se encontró que el burnout escolar fue una variable mediadora entre las relaciones de regulación emocional y los resultados académicos. El rendimiento académico se relacionó con la supresión en una relación negativa y no significativa ($-0.05, p>0.05$), con la revaluación cognitiva fue positiva y no significativa ($0.06, p>0.05$), con la supresión, negativa y no significativa ($-0.05, p>0.05$) y con la revaluación cognitiva fue positiva y no significativa ($0.04, p>0.05$).



CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN

Se realizó una revisión de la literatura para cumplir con el objetivo de la investigación. Siguiendo los lineamientos PRISMA, se detalló el criterio de elegibilidad de un conjunto final de 10 investigaciones cuantitativas para responder a la siguiente pregunta ¿Cómo se relaciona la regulación emocional con el desempeño académico? A continuación, se presentan los principales hallazgos con respecto a las variables de interés, otras variables importantes, similitudes o diferencias entre las investigaciones, implicancias prácticas y finalmente limitaciones y sugerencias que se encontraron a lo largo de la investigación.

Un primer aspecto para señalar es que la regulación emocional es abordada de manera general y de manera específica. Se reconoce en 7 estudios a las estrategias de regulación emocional como una manera específica de medir la variable, y cómo esta se relaciona con el desempeño académico. Burić et al. (2016) proponen 8 estrategias de regulación: evitación situacional, desarrollo de competencias, redirección atencional, reevaluación cognitiva, supresión, respiración, desahogo/escape (*venting*), búsqueda de apoyo social. Se encontró que la que tiene resultados más favorables fue la estrategia de desarrollo de competencia, la que mejor correlaciona con las variables externas. Estas conductas proactivas están asociadas a menor depresión, mejor ajuste y rendimiento académico. Por otro lado, los indicadores más utilizados para medir el desempeño académico fueron las competencias matemáticas, la aptitud verbal y el promedio de las notas. Weis et al. (2013) al igual que Vera y Cortés (2021) señalan las aptitudes verbales como indicadores de desempeño académico. Así también, señalaron que el género era un predictor.

Las estrategias más estudiadas fueron la reevaluación cognitiva y la supresión. La reevaluación cognitiva se refiere a la capacidad para replantearse los pensamientos que genera un evento y como consecuencia la respuesta emocional, mientras que la supresión se refiere a evitar comunicar la experiencia emocional (Gross & John, 2003 citado en Hafizah, 2015). Jacobs y Gross (2014, citado en Trias & Huertas, 2020) postulan que la reevaluación cognitiva podría movilizar mejores condiciones para aprender, mientras que el uso de la estrategia de supresión podría estar asociada a menor aprovechamiento cognitivo. Cohen et al. (2021) señalaron mediante resultados correlacionales que el uso espontáneo de la reevaluación cognitiva en situaciones de evaluación matemática (pero no el uso en la vida cotidiana) estuvo positivamente asociado al desempeño en matemática. Sin embargo, otros

trabajos revisados presentan evidencias de correlación y regresión donde se señala que la supresión tuvo una relación significativa con el desempeño académico (Burić et al., 2016; Hafizah, 2015; Seibert et al., 2017), mientras que la reevaluación cognitiva no la tuvo (Andrés et al., 2020; Burić et al., 2016; Hafizah, 2015; Seibert et al., 2017).

Hafizah et al., (2015) plantea que la supresión puede ayudar a los alumnos en su desempeño ya que si uno está muy emocionado y eso podría distraerlo de su objetivo académico, suprimir dicha emoción podría ser positivo. Burić et al. (2016) desde resultados correlacionales y de regresión, plantean algunas posibles explicaciones frente a los hallazgos descritos previamente. La supresión implica dejar de mostrar el malestar, pero no dejar de sentirlo, lo cual resulta más adaptativo en contextos académicos, frente a una estrategia que desvincule al estudiante con las metas académicas, como la reevaluación cognitiva. Lo planteado por los autores podría complementarse al tener en cuenta que la supresión conlleva un grado de control de la vivencia emocional, lo cual podría conducir al estudiante a trasladar dicha sensación de control a experiencias futuras de aprendizaje. En contraste con Seibert et al. (2017), quienes plantean que la supresión es menos adaptativa debido a que no permite a la persona disminuir la experiencia emocional.

Se compartirá otras variables relevantes para la comprensión de la dinámica entre regulación emocional y rendimiento académico. Se pudo observar desde resultados de correlación y regresión, algunas variables mediadoras, como los problemas internalizantes (*internalizing problems*), lo que quiere decir que se necesita de esta variable para que pueda haber un impacto significativo en la productividad académica (Weymes et al., 2017). De igual manera, Usán y Quílez (2021) identifican la autoeficacia como una variable mediadora en la relación de la regulación emocional y el desempeño académico.

Siguiendo con las variables que impactan en el desempeño académico, Vera y Cortés (2021) señalan una lista de variables ordenadas por su poder predictivo para el rendimiento académico: antecedentes de desempeño académico, género, aptitud numérica, escenarios de regulación emocional, aptitud verbal, razonamiento abstracto y finalmente, el cuestionario de regulación emocional. Se observa que el cuestionario de regulación emocional se encuentra en el último puesto como predictor del rendimiento académico, lo cual llama la atención cuestionando el poder predictor de la regulación emocional en el desempeño académico. Este hallazgo puede verse respaldado con el estudio de Usán y

Quílez, (2021) donde no se muestra una relación estadísticamente significativa, para lo cual se hizo necesario la mediación de otra variable.

En esta misma línea el trabajo, Ivcevic y Brackett (2014) mediante evidencias correlacionales estudiaron el poder predictivo de la responsabilidad/meticulosidad, la pasión (*grit*) y la habilidad para la regulación emocional en el éxito escolar. Sus resultados evidencian que la responsabilidad/meticulosidad y la habilidad para la regulación emocional fueron predictores significativos del éxito escolar. Esto es comprensible al recordar que la meticulosidad/responsabilidad permite llevar a cabo esfuerzos académicos sostenidos, mientras que la habilidad para la regulación emocional implica la capacidad para razonar las situaciones y elegir la mejor estrategia de regulación para la meta académica propuesta. Finalmente, los autores señalan que la falta de significancia de la pasión (*grit*) como predictor puede deberse a que la pasión podría predecir mejor el desempeño en un área específica, en lugar de sentir pasión por todas las actividades escolares. Es importante tener en consideración que las variables de responsabilidad y habilidad para la regulación emocional tienen mayor posibilidad de cambio, es decir son habilidades que pueden ser aprendidas, lo cual brinda mayor posibilidad de control, y lo cual podría estar aumentando su posibilidad predictiva.

En otros estudios correlacionales se ha encontrado que la reevaluación cognitiva no se asocia significativamente con el desempeño académico (Xu et al., 2015, 2016; Andrés et al., 2020)

Entre los hallazgos, podemos observar diferencias entre las poblaciones evaluadas. En el artículo de Weymeis et al. (2018) se incluyeron estudiantes de educación especial, reportando resultados similares, a las investigaciones con población de estudiantes de educación regular. A pesar de observar una población con habilidades cognitivas distintas a la población regular, parece evidente la importancia e impacto de la regulación emocional para el desempeño académico.

En cuanto a las aplicaciones prácticas en el campo de la psicología educacional, el presente trabajo permitió generar algunas propuestas. En primer lugar, se podría realizar programas de acompañamiento de regulación emocional en colegios con el objetivo de enseñar estrategias eficientes para los estudiantes teniendo en cuenta variables como los problemas internalizantes. En segundo lugar, se podrían realizar capacitaciones a los maestros para acompañar situaciones emocionales en los estudiantes, teniendo en cuenta el

burnout en estudiantes. Finalmente, sería importante incluir políticas que incluyan el cuidado del ámbito emocional en estudiantes para un mejor desempeño académico a nivel nacional, conociendo que la autoeficacia podría ser una variable que intervenga.

Una limitación del estudio, es que algunos trabajos muestran una contradicción en el modelo teórico y la manera de evaluar. Dichas limitaciones, podría llevar a un aspecto de mejora en la investigación, para homogenizar las investigaciones de regulación emocional y rendimiento académico (Cohen et al., 2021; Ivcevic & Brackett, 2014).



CONCLUSIONES

- La regulación emocional se relaciona positiva y estadísticamente significativa con el rendimiento académico.
- La estrategia de supresión se relaciona positiva y estadísticamente significativa con el rendimiento académico en los trabajos revisados.
- La estrategia de reevaluación cognitiva se relaciona positiva pero no estadísticamente significativa con el rendimiento académico en los trabajos revisados.
- Cuando se reportó un puntaje total de regulación emocional, se encontró una relación positiva y estadísticamente significativa con el rendimiento académico.
- Se encontró que la regulación emocional tenía un mayor efecto cuando había variables mediadoras con el desempeño académico, tales como la autoeficacia, burnout escolar y problemas internalizantes.
- Si bien la regulación emocional ha sido mencionada como parte de las variables predictoras del desempeño académico, no figura entre las más importantes.

REFERENCIAS

- Andrés, M. L., Vernucci, S., García Coni, A., Richard's, M. M., Amazzini, M. L., & Paradiso, R. (2020). Regulación emocional y memoria de trabajo en el desempeño académico. *Ciencias Psicológicas*, *14*(2), 1-14.
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212020000220214&script=sci_arttext
- Burić, I., Sorić, I., & Penezić, Z. (2016). Emotion regulation in academic domain: Development and validation of the academic emotion regulation questionnaire (AERQ) [Regulación de las emociones en el ámbito académico: Desarrollo y validación del cuestionario de regulación emocional académica (AERQ)]. *Personality and Individual Differences*, *96*, 138-147.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.074>
- Carlson, S. M., Shoda, Y., Ayduk, O., Aber, L., Schaefer, C., Sethi, A., Wilson, N., Peake, P. K., & Mischel, W. (2018). Cohort effects in children's delay of gratification [Efectos de cohorte en el retraso de la gratificación de los niños]. *Developmental Psychology*, *54*(8), 1395–1407. <https://doi.org/10.1037/dev0000533>
- Cohen, L., Korem, N., & Rubinsten, O. (2021). Math Anxiety Is Related to Math Difficulties and Composed of Emotion Regulation and Anxiety Predisposition: A Network Analysis Study [La Ansiedad Matemática Está Relacionada con las Dificultades Matemáticas y Compuesta por la Regulación de las Emociones y la Predisposición a la Ansiedad: Un estudio de análisis de redes]. *Brain Sciences*, *11*(12), 1609. <https://doi.org/10.3390/brainsci11121609>
- Diotaiuti, P., Valente, G., Mancone, S., & Bellizzi, F. (2021). A Mediating Model of Emotional Balance and Procrastination on Academic Performance [Un modelo mediador del equilibrio emocional y la procrastinación en el rendimiento académico]. *Frontiers in Psychology*, *4493*.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.665196>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects [Regulación de las emociones: Situación actual y perspectivas de futuro]. *Psychological inquiry*, *26*(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review [El campo emergente de la regulación de las emociones: Una revisión integradora]. *Review of general psychology*, *2*(3), 271-299.
<https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Hafiz, N. (2015). Emotion regulation and academic performance among IIUM students: A preliminary study [Regulación de las emociones y rendimiento académico entre los estudiantes del IIUM: Un estudio preliminar]. *Jurnal Psikologi Malaysia*, *29*(2), 81-92.
<https://spaj.ukm.my/ppppm/jpm/article/viewFile/175/133>

- Ivcevic, Z., & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit, and emotion regulation ability [Predicción del éxito escolar: Comparando la concienciación, el valor y la capacidad de regulación de las emociones]. *Journal of research in personality*, 52, 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.06.005>
- Ministerio de Educación [Minedu] (2016). ¿Influye la ansiedad matemática en la relación entre las oportunidades de aprendizaje y la competencia matemática en estudiantes de 15 años? *Estudios Breves*, (1), 1-19. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/07/EB01_Ansiedad_matematica_VF.pdf
- Ministerio de Educación [Minedu] (28 de diciembre de 2018a). *Aprendizaje socioemocional: introducción necesaria*. <http://umc.minedu.gob.pe/aprendizaje-socioemocional-introduccion-necesaria/>
- Ministerio de Educación [Minedu] (2018b). *Evaluación PISA 2018*. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/10/PPT-PISA-2018_Web_vf-15-10-20.pdf
- Naciones Unidas (s.f.). *Libera tus emociones para lograr los ODS: Mindfulness & Educación*. Recuperado el 16 de enero de 2022 de <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/libera-tus-emociones-para-lograr-los-ods-mindfulness-educaci%C3%B3n>
- Peña-Sarrionandia, A., Mikolajczak, M., & Gross, J. J. (2015). Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a meta-analysis [Integración de las tradiciones de regulación de la emoción e inteligencia emocional: un meta-análisis]. *Frontiers in psychology*, 6, 160. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00160>
- Seibert, G. S., Bauer, K. N., May, R. W., & Fincham, F. D. (2017). Emotion regulation and academic underperformance: The role of school burnout [Regulación emocional y bajo rendimiento académico: El papel del agotamiento escolar]. *Learning and Individual Differences*, 60, 1-9. <https://fincham.info/papers/2017-lid-self-reg,academicunderperform-burnout.pdf>
- Sorjonen, K., Melin, B., & Nilsson, G. (2022). Lord's paradox in latent change score modeling: An example involving facilitating longitudinal effects between intelligence and academic achievement [La paradoja de Lord en la modelización de puntuaciones de cambio latentes: Un ejemplo de facilitación de los efectos longitudinales entre la inteligencia y el rendimiento académico]. *Personality and Individual Differences*, 189, 111520. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111520>
- Trías, D., & Huertas, J. (2020). Autorregulación en el aprendizaje. Manual para el asesoramiento psicoeducativo. *Revistas de investigación*, 46(106), 258-260. https://www.researchgate.net/publication/341940483_Autorregulacion_en_el_aprendizaje_Manual_para_el_asesoramiento_psicoeducativo

- Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N. M., & Malik, A. S. (2017). The Influences of Emotion on Learning and Memory [La influencia de las emociones en el aprendizaje y la memoria]. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>
- Unesco (s.f.). *Liderar el ODS 4- Educación 2030*. Consultado el 5 de marzo de 2022 en <https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030>
- Usán Supervía, P., & Quílez Robres, A. (2021). Emotional Regulation and Academic Performance in the Academic Context: The Mediating Role of Self-Efficacy in Secondary Education Students [Regulación emocional y rendimiento académico en el contexto académico: El papel mediador de la autoeficacia en estudiantes de educación secundaria]. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 5715. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115715>
- Xu, J., Fan, X., & Du, J. (2017). Homework emotion regulation scale: confirming the factor structure with high school students [Escala de regulación emocional de los deberes: confirmación de la estructura factorial con estudiantes de secundaria]. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(4), 437-441. <https://doi.org/10.1177/0734282916640438>
- Xu, J., Fan, X., & Du, J. (2016). Homework emotion regulation scale: psychometric properties for middle school students [Escala de regulación emocional de los deberes: propiedades psicométricas para estudiantes de secundaria]. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(4), 351-361. <https://doi.org/10.1177/0734282915603542>
- Weymeis, H., Van Leeuwen, K., & Braet, C. (2017). Adaptive emotion regulation, academic performance and internalising problems in Flemish children with special educational needs: a pilot study [Regulación adaptativa de las emociones, rendimiento académico y problemas de interiorización en niños flamencos con necesidades educativas especiales: un estudio piloto]. *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), 124-135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1421601>
- Zapata, R., Sanhueza, C., Stuardo, M., Ibarra, J., Mardones, M., Reyes, D., Vásquez, J., Lasserre, N., Poblete, F., Petermann, F., Parra, M. & Cigarroa, I. (2021). Anxiety, Low Self-Esteem and a Low Happiness Index Are Associated with Poor School Performance in Chilean Adolescents: A Cross-Sectional Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 11685. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111685>