



La autoregulación de la emoción y el rendimiento académico en el aula: El rol del docente

Emotional self-regulation and academic achievement in the classroom: the professor's role

Rafael Gargurevich

Resumen

Para reconocer si ha sido efectivo, deben explorarse diversas variables relacionadas al proceso de aprendizaje, así como al proceso de demostración de lo aprendido (rendimiento académico).

Las experiencias emocionales son una variable relacionada con estos dos eventos. Las emociones son procesos psicológicos que intervienen tanto en el proceso de aprendizaje, como en el rendimiento académico, ya sea favoreciéndolos o menoscabándolos (Shunk, Pintrich y Meece, 2008; Gumora y Arsenio, 2002).

En este artículo se discute la naturaleza de la experiencia emocional, así como las consecuencias de la autoregulación de la emoción en el proceso de aprendizaje y en el rendimiento académico. Se reflexiona, además, sobre cómo los profesores pueden ayudar a los estudiantes en el logro de un comportamiento emocional autorregulado (Shunk, Pintrich y Meece, 2008). En la misma línea, se estudia cómo las emociones pueden favorecer o interferir en los procesos cognitivos asociados al aprendizaje y al rendimiento académico. Finalmente, se comentan los resultados de diversas investigaciones relacionadas al tema del rendimiento en el aula y su relación con la autoregulación de la emoción (Benbenutti, McKeachie y Lin, 2002, Graziano, Reavis, Keane y Kalkins, 2007; Hamre, & Pianta, 2001; Vuorela, & Nummenmaa, 2004).

Palabras clave: motivación del estudiante, teoría de las metas de logro, teoría de la auto-determinación.

Abstract

In order to recognize if the learning experience has been effective, one must explore different variables related to the learning process and to the demonstration of what has been learned (academic achievement).

One variable that clearly relates with these two events are emotional experiences. Emotions are psychological processes that intervene with the learning process as well as the students' academic achievement, either to favor or impair them. (Shunck, Pintrich y Meece, 2008; Gumora y Arsenio, 2002).

This article discusses the nature of the emotional experience as well as the consequences of emotional self-regulation in the learning process and in academic achievement. Also, it discusses how the teacher can help students achieve an self-regulated emotional behavior (Shunck, Pintrich y Meece, 2008). In this way, it is said that emotions can favor or interfere with the cognitive processes that are associated with learning and with academic achievement. Finally, it comments on the results of diverse investigations related with the topic of classroom performance and its relationship with emotional self-regulation. (Benbenutti, McKeachie y Lin, 2002, Graziano, Reavis, Keane y Kalkins, 2007; Hamre, & Pianta, 2001; Vuorela, & Nummenmaa, 2004).

Key Words: Emotional regulation, cognitive reevaluation, suppression, academic achievement

Introducción

Si bien el “aula” es un término que hace referencia a un ambiente específico, es posible entenderlo como el lugar al que niños, jóvenes y adultos asisten para aprender. También configura el espacio físico en el que se establece la relación entre docentes y alumnos. Sin embargo, en las aulas no solo se debe aprender, sino también demostrar lo aprendido ante el profesor. Esto último es lo que se conoce como rendimiento académico.

Para saber si alguien aprendió y cómo lo hizo, pueden explorarse diversas variables relacionadas tanto al aprendizaje como a su demostración. La presencia de las emociones, así como la necesidad de regularlas, representan un aspecto psicológico vinculado a estos dos procesos. Las emociones intervienen en el proceso de aprendizaje y en el rendimiento tanto favoreciéndolos, como menoscabándolos (Shunck, Pintrich y Meece, 2008; Graziano, Reavis, Keane y Kalkins, 2007, Gumora y Arsenio, 2002; Benbenutti, McKeachie y Lin, 2002; Zeidner, 1998).

En este artículo se discuten la naturaleza de la experiencia emocional y las consecuencias de su autoregulación en los procesos de aprendizaje y rendimiento académico. Se estudia también cómo los profesores pueden ayudar a que los estudiantes logren un comportamiento emocional autorregulado (Shunck, Pintrich y Meece, 2008). Inicialmente, se abordará el concepto básico de emoción, para luego responder a la siguiente pregunta: ¿qué es la regulación emocional? Finalmente, se comentan los resultados de diversas investigaciones relacionadas al tema del rendimiento en el aula y su relación con la autoregulación (Benbenutti, McKeachie y Lin, 2002, Graziano, Reavis, Keane y Kalkins, 2007; Hamre, & Pianta, 2001; Vuorela, & Nummenmaa, 2004).

¿Qué es una Emoción?

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 solo 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 (Gross y Thompson, 2007; Reeve, 2005).

La concepción multidimensional de las emociones implica la coexistencia de varios fenómenos coordinados y simultáneos (ver Figura 1). Los componentes básicos de la emoción son (Reeve, 2005):

1. El sentimiento: es el componente subjetivo, que da significado a la emoción (implica actividad cognitiva).
2. La activación del cuerpo: es la activación hormonal y autonómica que prepara y regula al cuerpo para la acción.
3. El propósito: es el aspecto motivacional de la emoción.
4. La expresión social: es el aspecto comunicacional de la emoción, lo que todos los demás pueden notar a simple vista (la expresión facial, por ejemplo).

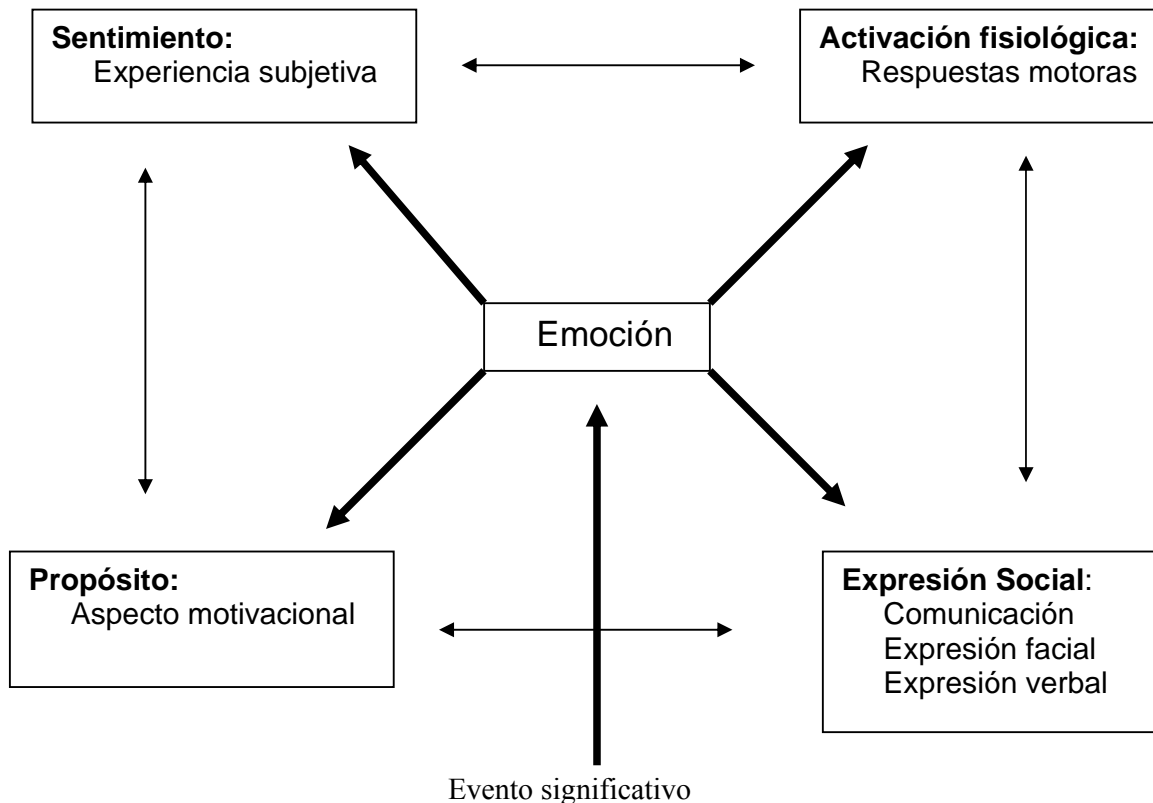


Figura 1: Componentes de la Emoción (Reeve, 2005)

Un aspecto importante de este modelo, que no ha sido mencionado anteriormente, es que la aparición de una emoción requiere de una situación significativa para la persona. Es decir, es necesario un evento significativo hacia dónde dirigirla 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).

Un modelo que conceptualice la emoción no puede ser ajeno a la transacción entre la persona y el ambiente, al significado particular que esta tiene y a la respuesta emocional que resulta de dicha interpretación (Siemer, Mauss & Gross, 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).

¿Qué es la Autoregulación de la Emoción?

Una emoción es una transacción en un contexto que implica un interés particular, una interpretación significativa de la realidad. Provoca, asimismo, una respuesta multidimensional, que actúa sobre la relación persona-situación que le dio origen (Gross, 2008). En el aula, pueden aparecer muchas respuestas emocionales, positivas o negativas, pero, en gran parte de ellas, está envuelta la presencia del docente.

Tradicionalmente, el profesor ha sido visto como el responsable del orden en el aula. Es una de las figuras más importantes en la regulación externa de las emociones. Por ejemplo, si en el aula hay un estudiante que está muy feliz, es posible que se muestre inquieto y que el profesor deba limitar su conducta. Aquello producirá también una limitación de la experiencia emocional.

Sin embargo, la regulación externa es poco funcional si no se acompaña de la regulación interna de la emoción (autoregulación). Es decir el docente puede ser un guía externo, pero es el alumno el responsable final de su comportamiento emocional autoregulado.

Para comprender qué es la autoregulación emocional, debe pensarse en un proceso. Gross y Thompson (2007) plantearon un modelo de la emoción basado en la retroalimentación de cuatro elementos diferentes (ver Figura 2):

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

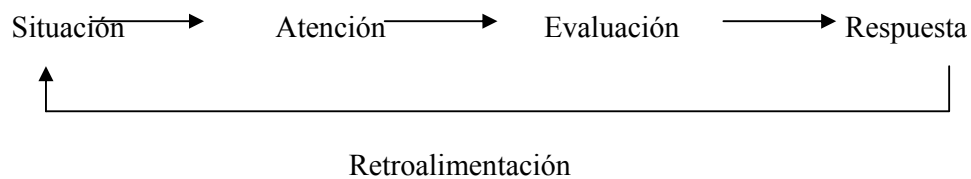


Figura 2: Modelo Recursivo de la Emoción (Gross y Thompson, 2007)

Este modelo recursivo (dinámico) de la reacción emocional da origen al proceso de autoregulación: ésta no es posible, si uno no se percata de aquello que se desea regular, lo que cambia constantemente (Gross y Thompson, 2007).

La autoregulación emocional puede definirse, entonces, como el ejercicio conciente de regular la emoción (Zelazo y Cunningham, 2007; Gross y Thompson, 2007). La modificación de la experiencia se da mediante el ejercicio, también conciente, del control de una serie de elementos relacionados. Ello transforma la situación, la atención, la evaluación y, finalmente, la respuesta emocional (Gross y Thompson, 2007; Gross y Johnson, 2003).

Al ser la autoregulación un ejercicio cognitivo de control, Gross y John plantearon que regular la emoción se puede lograr a partir de dos mecanismos: la reevaluación cognitiva y la supresión. Estos estarían asociados a diferentes aspectos de la experiencia emocional (ver Figura 3).

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.
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.

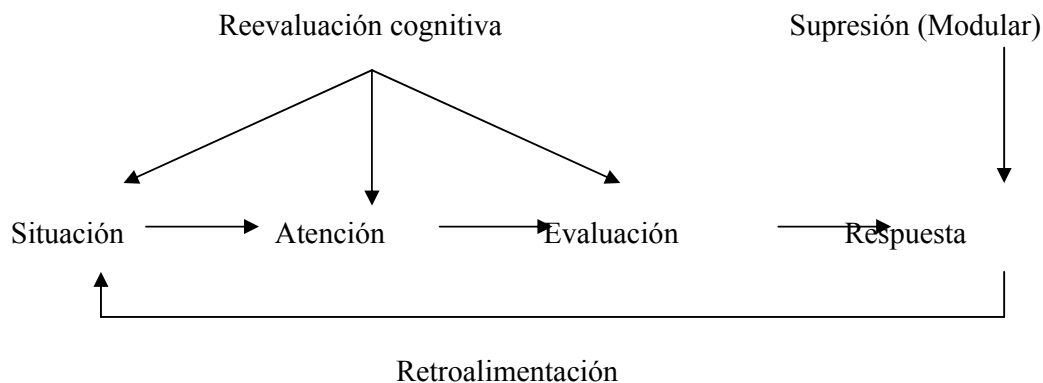


Figura 3: Autoregulación de la emoción (Gross y Thompson, 2007).

Como se ve en la Figura 3, la autoregulación 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 (Wranik, Barret y Salovey, 2007). 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 autoregulación podrían verse comprometidos. En ocasiones, la experiencia emocional puede interferir con procesos cognitivos (Wranik, Barret y Salovey, 2007) y, por lo tanto, con la autoregulación (Loewenstein, 2007; Baumesiter, Tell y Tice, 2007).

En ocasiones, la presencia de estados emocionales extremos puede ser altamente perturbadora. Incluso, puede deteriorar la capacidad de ejercer autocontrol (Baumesiter, Tell y 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 autoregulación 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.

La autoregulación de la emoción en el aula

Como se mencionó, la experiencia emocional puede interferir en los procesos cognitivos; 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 autoregulación, 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. (Baumesiter, Tell y Tice, 2007; Gumora y Arsenio, 2002).

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 autoregulación (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 autoregulación 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 autoregulación 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 & Dodge, 1991; Keenan & 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 autoregulación 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, en la parte final de este texto, resulta interesante citar los resultados de dos investigaciones sobre el tema: una con niños de kindergarten (Graziano, Reavis, Keane y Kalkins, 2007), y la otra con adolescentes entre 11 y 14 años (Gumora y Arsenio, 2002).

En el primer estudio, realizado por Graziano, Reavis, Keane y Kalkins (2007), 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 autoregulación emocional, éstos tuvieron mayores posibilidades de relacionarse con otros niños y con el profesor, lo que derivó en una menor cantidad de problemas conductuales.

Gumora y Arsenio (2002), 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 autoregulación 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 autoregulación efectiva de la emoción.

Referencias bibliográficas

BENBENUTTI, Hefer y others (2002) Emotion regulation and test anxiety: The contribution of academic delay of gratification. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Paper presentation.

GRAZIANO, Paulo y others (2002) The role of emotion regulation in children's early academic success, *Journal of School Psychology*, 45, 3-19.

GROSS, James (2008) (Eds.). *Handbook of emotions* (3rd ed) (pp. 497-512). New York: G Emotion regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, and L.F. Guilford Press.

GROSS, James (2007) *Handbook of emotion regulation*. New York, NY: Guilford Press.

GROSS, James y Thompson, Ross (2007) Emotion regulation: Conceptual foundations. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.

GROSS, James y JOHN, Oliver (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, James (1998) Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224-237.

GROSS, James y LEVENSON, Robert (1993) Emotional suppression: Physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 970-986.

GUMORA Gail y ARSENIO, William (2002) Emotionality, Emotion Regulation, and School Performance in Middle School Children. *Journal of School Psychology*, 40, 395 – 413.

HAMRE, Bridget y PIANTA, Robert (2001) Early teacher– child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eight grade. *Child Development*, 72, 625– 638.

LAZARUS, Richard (2007) The history of stress. En A. Monat, R. S. Lazarus y G. Reevy. (Eds.). *The Praeger Handbook of Stress and Coping*. New York: Praeger.

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

MASTEN, Ann y others (2005) Developmental cascades: Linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology*, 41, 733–746.

REEVE, Johnmarshall (2005) *Understanding Motivation and Emotion*. (4ta ed.). New Jersey: John Wiley & Sons.

RICHARDS, Jane y GROSS, James (1998) Emotion regulation and memory: The cognitive costs of keeping one's cool. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 410-424.

SCHUNK, Dale; PINTRICH, Paul y MEECE, Judith (2008) *Motivation in education* (3ra ed.) New York: Pearson.

SIEMER, Mathias; MAUSS, Iris y GROSS, James (2005) Same Situation-Different Emotions: How Appraisals Shape Our Emotions. *Emotion* 7, 592–600.

VUORELA, Minna y NUMMENMAA, Lauri (2004) Experienced emotions, emotion regulation and student activity in a web-based learning environment. *European Journal of Psychology of Education*, XIX, 423-436.

WRANIK, Tanja; BARRET, Lisa; y SALOVEY, Peter (2007) Intelligent emotion regulation: Is knowledge power? In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 393-407). New York: Guilford Press.

ZELAZO, Phillipe y CUNNINGHAM, William (2007) Executive function: Mechanisms underlying emotion regulation. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 135-158). New York: Guilford Press.

Para citar este documento, puede utilizar la siguiente referencia:

GARGUREVICH, Rafael. "La autorregulación de la emoción y el rendimiento académico: El rol del docente"
[artículo en línea]. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU) Año 4 -N°1-Diciembre 2008*.
[Fecha de consulta: dd/mm/aa]. <http://beta.upc.edu.pe/calidadeducativa/ridu/2007/ridu5_art2rg.pdf>

Rafael Gargurevich

Rafael.gargurevich@gmail.com

Doctor en psicología por la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Master en Análisis Cuantitativo para las Ciencias Sociales por la Universidad Católica de Bruselas. Master en Ciencias de Resolución de Disputas por la Nova Southeastern University. Licenciado en Psicología por la Universidad de Lima.

Dedicado a la enseñanza universitaria y a la investigación en Psicología. Las principales líneas de interés en investigación son: las consecuencias psicológicas de los desastres, el soporte social y su relación con el trauma, la evaluación del trastorno de estrés postraumático (propiedades psicométricas), la autoregulación de la emoción y el rendimiento académico.