



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA



Facultad de Lenguas

Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras

Trabajo Final

**La regulación emocional
en relación con el rendimiento académico y la ansiedad
en los cursos de lectocomprensión de Inglés**

Autora: Georgina Gabriela Barrios

Directora: Mgtr. Fanny Bierbrauer

Córdoba, diciembre de 2018

RESUMEN:

Esta investigación tuvo como objetivo principal determinar la relación que existe entre el rendimiento académico en los exámenes de lectocomprensión de inglés, las habilidades de regulación emocional y el estado de ansiedad de los alumnos durante el examen. El universo de la muestra incluyó la totalidad de estudiantes universitarios de la carrera Licenciatura en Psicología, en la UCES, sede San Francisco, Córdoba, en el año 2016. Se utilizaron tanto métodos cuantitativos, como el Cuestionario de Regulación Emocional (CRE-AR) y la escala de Unidades Subjetivas de niveles de ansiedad, como así también métodos cualitativos, mediante la observación participante. A partir del análisis de los resultados de la pequeña muestra, se pudo corroborar que la ansiedad y las estrategias de regulación emocional efectivamente tienen incidencia sobre el rendimiento académico durante los exámenes de lectocomprensión de inglés. Se espera que esta investigación abra puertas para futuros estudios a mayor escala sobre regulación emocional en el aprendizaje de otro idioma, y que eventualmente se aliente el desarrollo de estrategias pedagógicas que atiendan la dimensión emocional en el aula.

PALABRAS CLAVE: *regulación emocional, ansiedad, supresión emocional, reevaluación cognitiva, cursos de lectocomprensión de inglés, rendimiento académico*

ÍNDICE

<u>CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN</u>	1
1.1 <u>Planteo del problema</u>	1
1.2 <u>Hipótesis</u>	3
1.3 <u>Objetivos</u>	3
1.3.1 <u>Objetivo general</u>	3
1.3.2 <u>Objetivos específicos</u>	4
<u>CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES</u>	5
2.1 <u>Algunas investigaciones sobre los factores emocionales en el campo de la educación en general</u>	5
2.2 <u>Algunas investigaciones sobre los cursos de lectocomprensión</u>	7
<u>CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO</u>	9
3.1 <u>Las emociones: un enfoque multidimensional</u>	9
3.1.1 <u>La ansiedad en el contexto de la educación formal</u>	12
3.1.2 <u>El filtro afectivo</u>	14
3.1.3 <u>Las actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera</u>	15
3.2 <u>La regulación emocional y su influencia en el aprendizaje</u>	16
3.2.1 <u>La reevaluación cognitiva</u>	19
3.2.2 <u>La supresión emocional</u>	20
3.3 <u>El desempeño académico</u>	21
<u>CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO</u>	23
4.1 <u>Enfoque y tipo de estudio</u>	23
4.2 <u>Participantes</u>	23
4.3 <u>Instrumentos</u>	24
4.3.1 <u>Cuestionario de Regulación Emocional (CRE-AR)</u>	24
4.3.2 <u>Escala de Unidades Subjetivas (SUDs)</u>	25
4.3.3 <u>Baremo de calificaciones de parciales</u>	26
4.3.4 <u>Observación participante</u>	27
4.4 <u>Procedimiento</u>	27
5. <u>CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS</u>	36
5.1. <u>Análisis de los resultados a partir del CRE-AR y SUDS</u>	36
5.2 <u>Análisis de la observación participante</u>	36
<u>CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES</u>	39

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43
ANEXO: Cuestionario de Regulación Emocional	48

ABREVIATURAS

LE	Lengua Extranjera
RE	Regulación emocional
SE	Supresión emocional
RC	Reevaluación cognitiva
SUD	Escala de Unidades Subjetivas
CRE-AR	Cuestionario de Regulación Emocional traducido y adaptado para Argentina

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

1.1 Planteo del problema

En nuestra práctica docente, muchas veces podemos observar cómo los estudiantes se ven influenciados por sus emociones, lo cual repercute en su aprendizaje y su desempeño académico. Estas emociones a veces pueden estimular y favorecer el aprendizaje; pero otras veces, cuando no están bien reguladas, pueden traer consecuencias negativas, como los bloqueos por la sensación de “mente en blanco” e incapacidad de recordar el contenido que se ha visto en clase.

En el campo de la enseñanza de la lengua extranjera, Stephen Krashen (1981) ha estudiado en profundidad la influencia de la ansiedad, la motivación, la actitud y la confianza en el aprendizaje de otra lengua, lo que lo llevó a formular la hipótesis del filtro afectivo. Según Krashen, cuanto más alto sea el filtro (reflejado por un alto nivel de ansiedad, por ejemplo), mayores serán las influencias negativas en el aprendizaje. Por el contrario, cuanto más bajo sea el filtro (al haber menor ansiedad y más confianza, entre otros factores), mejores serán los niveles de adquisición y aprendizaje de la lengua segunda.

Uno de los factores que componen la hipótesis del filtro afectivo es la actitud. Creemos necesario dedicarle una mención especial, ya que hace referencia a la predisposición y a los sentimientos positivos o negativos del alumnos hacia algo. Karlsson (citado en Bergfelt, 2008) señala tres aspectos de la actitud: el conocimiento (la parte conceptual), el sentimiento (sensaciones y emociones relacionadas al concepto) y el comportamiento (la conducta). Si se desea modificar la actitud, se debería cambiar aunque sea uno de estos elementos. La actitud de los estudiantes de los cursos de lectocomprensión de una lengua extranjera (en adelante LE), por distintas circunstancias que desarrollaremos más adelante, puede ser un factor importante que influye en la predisposición al aprendizaje.

En el presente estudio nos focalizaremos en el contexto de los cursos de lectocomprensión de un idioma extranjero, en este caso el inglés. Si bien nuestro análisis se centrará en un pequeño universo compuesto por estudiantes universitarios de la carrera Licenciatura en Psicología, en la UCES, sede San Francisco, Córdoba, creemos que la información recolectada puede extrapolarse a otros contextos donde estén presentes estos tipos de cursos en el nivel superior.

En Argentina, numerosas carreras universitarias y terciarias incluyen en sus planes de estudio cursos que se especializan en la habilidad lectora en otra lengua, con el objetivo de brindar a los estudiantes la posibilidad de acceder a material bibliográfico específico de su disciplina en la lengua original, en caso de ser distinta del español. Algunas facultades, como la de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, requieren que se aprueben distintos niveles de cursos de una lengua romance (francés, italiano o portugués) y de una lengua sajona (alemán o inglés); mientras otras, dan a elegir el idioma que se quiere estudiar. El inglés es muchas veces la única opción en este tipo de cursos, debido a la enorme influencia de este idioma a nivel mundial, considerado como lengua franca (Klett, 2016).

Los cursos de lectocomprensión se incluyen dentro de la didáctica de lenguas extranjeras con fines específicos, que se distingue de los cursos generales de idioma por basarse en las necesidades conscientes específicas del grupo de estudiantes y en los objetivos personales. Según Hyland (2009), “la enseñanza con fines específicos es un enfoque basado en la identificación de aspectos de la lengua, prácticas discursivas y habilidades comunicativas de los grupos meta”. Es decir, en este tipo de enseñanza no se persigue desarrollar habilidades o temáticas generales, sino que se hace foco en el área que más de interés sea para el estudiante. Los cursos de lectocomprensión de LE no solo se enfocan en la habilidad lectora, sino que también se centran en la terminología y en los géneros textuales específicos del área correspondiente a la formación de grado del estudiante. Asimismo, se centran en la enseñanza y el aprendizaje de estrategias de lectura y análisis de textos para poder acceder a bibliografía en otro idioma.

En más de una ocasión, algunos alumnos manifiestan a los docentes de estos cursos, cierta resistencia para realizarlos, debido a dificultad, miedo, desinterés (ya que no representan contenidos centrales a su formación profesional), o ansiedad, debido a que es un requisito obligatorio para obtener el título (Bein, Bengochea y Sartori, 2016). Esta situación muchas veces genera malestar en dichos alumnos e incluso bloqueo de aprendizaje si han formado representaciones negativas hacia la LE.

Si bien proponemos un estudio acotado centrándonos en un tipo específico de curso de inglés, a nuestro juicio, las conclusiones a las que llegaremos podrían extrapolarse a otros tipos de cursos de idioma obligatorios para un plan de estudios (como por ejemplo en el nivel medio), donde los estudiantes tal vez presenten ciertas actitudes negativas hacia el aprendizaje de la otra lengua. Este tipo de actitudes o resistencia puede generar ansiedad o malestar y esto, sin duda,

puede repercutir en el aprendizaje. Por estos motivos, creemos que explorar este aspecto emocional puede abrir un camino para reflexionar como docentes a la hora de planificar nuestra enseñanza, bajo la premisa de que ayudar a los alumnos primero a identificar emociones y luego a desarrollar estrategias de regulación emocional puede ser beneficioso para su aprendizaje y desempeño académico.

1.2 Hipótesis

Ante el interrogante “¿Cuál es la relación entre el rendimiento académico, la regulación emocional y la ansiedad en los exámenes de lectocomprensión?”, en esta investigación se parte de la siguiente hipótesis general:

La ansiedad y las estrategias de regulación emocional tienen incidencia sobre el rendimiento académico de los estudiantes durante el examen de lectocomprensión de inglés, en la carrera de Licenciatura en Psicología de la UCES.

Podemos descomponer esta hipótesis general en las siguientes:

H1: El factor que más influye en los estudiantes que obtienen mejores calificaciones es la reevaluación cognitiva. Por lo tanto, los estudiantes que utilizan estrategias de reevaluación cognitiva con mayor frecuencia tienden a obtener mejores calificaciones.

H2: El factor que más influye en los estudiantes que obtienen menores calificaciones es la supresión emocional. Por lo tanto, los estudiantes que utilizan estrategias de supresión emocional con mayor frecuencia exhiben un desempeño académico menos eficiente.

H3: El factor que más influye en los estudiantes que obtienen calificaciones dispares son los niveles de ansiedad. Por lo tanto, los estudiantes que no son hábiles en el manejo de sus niveles de ansiedad exhiben un desempeño académico variable.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

La presente investigación tiene como objetivo principal conocer si existe alguna relación entre el rendimiento académico en los exámenes de lectocomprensión de inglés, las habilidades de regulación emocional y el estado de ansiedad de los alumnos durante el examen.

1.3.2 Objetivos específicos

Como objetivos particulares, se formulan los siguientes:

- Definir los tipos de habilidades de regulación emocional que se medirán en el cuestionario (reevaluación cognitiva y supresión de la expresión emocional)
- Clasificar grupos de alumnos según sus habilidades de regulación emocional en general, su estado de ansiedad durante el examen y sus calificaciones.
- Indagar si existen asociaciones entre los alumnos que emplean distintas estrategias de regulación emocional, su nivel de ansiedad y sus calificaciones.

CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES

2.1 Algunas investigaciones sobre los factores emocionales en el campo de la educación en general

En este apartado nos dedicaremos a mencionar algunas investigaciones y conclusiones sobre cómo las emociones han probado tener influencia en distintas situaciones de aprendizaje formal, dejando a un lado aquellos contextos de aprendizaje informal donde se desestiman aspectos como el rendimiento académico y la aprobación o reprobación de un curso.

Se han realizado numerosas investigaciones sobre la incidencia de las emociones en la satisfacción académica. Por ejemplo, se ha estudiado cómo la ansiedad provoca diferentes condiciones de lectura durante la evaluación, lo que se relaciona con el déficit de procesamiento o la falta de confianza (Gutiérrez Calvo y Averó, 1995). En esta investigación se comprobó que las personas con ansiedad elevada tienden a sufrir una disminución en su comprensión de textos en situaciones de evaluación cuando tienen un tiempo límite predeterminado.

Otras investigaciones lograron demostrar cómo la regulación emocional y la tolerancia al estrés negativo pueden ser componentes que favorecen al éxito escolar. Se ha comprobado que niños de escolaridad primaria con mayor eficiencia en la regulación emocional suelen tener mejores resultados en la comprensión lectora de textos expositivos y cálculos matemáticos (Andrés, Stelzer, Vernucci, Juric, Galli y Guzmán, 2017).

Si bien la ansiedad es la emoción que más se ha examinado en estos contextos, el disfrute, la esperanza, el orgullo, el alivio, la ira, la desesperanza, la vergüenza y el aburrimiento también juegan roles importantes en el desarrollo académico (Pekrun, Goetz, Titz y Perry, 2002).

También se pueden encontrar investigaciones más relacionadas con esta investigación sobre las inteligencia emocional, la regulación emocional y la forma en que estos factores influyen en el desempeño académico. Al analizar los datos de la población de estudiantes de la Universidad de Manizales, Colombia, en 2012, se encontró una correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico (Páez Cala y Castaño Castrillón, 2015). Asimismo se analizó cómo la reevaluación cognitiva puede traer beneficios a la comprensión lectora en estudiantes de Derecho (Chauncey-Strain y D'Mello, 2011). Otras investigaciones se centraron en estudiantes de distintas carreras y de distintos países, como los estudiantes de Fisioterapia

en España (Cabanach, Souto-Gestal, González Doniz, Corrás Vázquez, 2018) o los estudiantes de Psicología en Mar del Plata (Rodríguez Elhelou, Tonel y Tonel, 2015).

Andrés, Stelzer, Canet Juric, Introzzi, Carvajal y Navarro (2017) han realizado una revisión sistemática de las investigaciones que proponen que la regulación emocional puede presentar un carácter predictivo sobre el desempeño académico. Si bien sostienen que los estudios empíricos todavía son escasos y que en algunos casos no se encuentra una relación significativa entre estos dos factores, reconocen que las emociones pueden consumir recursos cognitivos a la hora de procesar información y que los estudiantes que cuentan con estrategias de regulación emocional tendrían una ventaja en el desempeño académico frente a los que no las tienen.

En el ámbito de la enseñanza de idiomas extranjeros, también es posible encontrar abundante literatura sobre la forma en que las actitudes y los factores emocionales, como la ansiedad, influyen en el aprendizaje (Krashen, 1981; Bergfelt, 2008; Delfín de Manzanilla, 2007). Desde una perspectiva constructivista, se intenta atender también a las necesidades y estados psicológicos de los alumnos, en especial a la actitud hacia la nueva lengua que se aprende, con el objetivo de obtener mejores resultados en el proceso de aprendizaje.

Haciendo un recorrido histórico, podemos observar que la investigación acerca de la enseñanza de las lenguas extranjeras se comenzó a interesar con más dedicación en el área afectiva de los estudiantes en la década del ochenta. En esta década, científicos especializados en el cerebro pudieron establecer que las emociones surgían de forma anterior y eran independientes de los procesos cognitivos. Además, comenzaron a probar cómo la capacidad de procesamiento cognitivo puede verse afectada por las emociones (Braun, 2005).

Matsuda y Gobel (2004) han estudiado la ansiedad (tanto al hablar como al leer) y los predictores del rendimiento al estudiar un idioma extranjero. Pudieron demostrar que la autoconfianza y el bajo nivel de ansiedad, entre otros factores, tienen un rol importante en el rendimiento escolar y una actitud positiva hacia el uso de la otra lengua.

A pesar de los distintos enfoques y resultados, la mayoría de las investigaciones concluyen en que tanto los factores externos como los internos, donde juegan un rol principal las emociones y actitudes, influyen en el éxito del aprendizaje de una nueva lengua. Por lo tanto, creemos que sería provechoso que los profesores de lenguas extranjeras adopten una mirada integral y tengan conciencia de que la dimensión emocional sí incide en el aprendizaje, para

que así puedan buscar las mejores estrategias para fomentar actitudes positivas en el aprendizaje del nuevo idioma.

2.2 Algunas investigaciones sobre los cursos de lectocomprensión

En Argentina, se pueden encontrar algunas pocas investigaciones sobre el rol de los cursos de lectocomprensión en el nivel universitario, principalmente en cuanto a políticas lingüísticas y educativas (Klett, 2016). Sin embargo, la literatura que más abunda sobre este tipo de cursos se centra en distintas cuestiones didácticas y lingüísticas que tienen el objetivo de optimizar la lectocomprensión en LE (Califa, 2016; Bersano, Tomasini y Weth, 2015).

Desde el punto de vista institucional, en general, existe un gran consenso en las políticas educativas lingüísticas universitarias sobre el rol y la importancia de los idiomas extranjeros en las carreras de grado en Argentina, como una práctica democratizadora de acceso al conocimiento internacional (Carbonetti y González, 2016).

Si bien hasta el momento no existe una normativa nacional sobre la presencia de lenguas extranjeras en las carreras universitarias, sino que depende en gran parte de cada institución, se puede observar una primacía del inglés. Esto puede deberse a la cantidad de revistas de investigación científica que favorecen las publicaciones en dicha lengua, considerada como lengua de la ciencia.

Como mencionamos anteriormente, gran parte de la literatura que investiga sobre los cursos de lectocomprensión se basa en el diseño de materiales, evaluaciones, propuestas didácticas, trabajos con géneros textuales relacionados con la carrera de estudio, e implementaciones de las TIC para la tarea de lectocomprensión y aprendizaje de vocabulario específico.

Con respecto a las investigaciones que atañen a cuestiones del léxico en este tipo de cursos, Califa (2016) se centra en los argumentos que fundamentan la relevancia de la enseñanza del vocabulario para el desarrollo de la comprensión lectora. Además, propone un modo particular de trabajo con el vocabulario de forma recursiva, teniendo en cuenta el contexto de uso, en caso de que existan varias acepciones para un vocablo. De esta forma, un abordaje orientado al aprendizaje y repaso del vocabulario nuevo permitiría consolidar nuevas palabras, al mismo tiempo que se aprovecharían las redes semánticas que puedan surgir de manera transversal con el fin de mejorar la comprensión.

Con el afán de aprovechar las nuevas tecnologías, también se han desarrollado propuestas e investigaciones para la adquisición y retención de vocabulario dentro y fuera del aula. El cambio paradigmático que subyace estas propuestas es reconocer que el aprendizaje de vocabulario no es algo espontáneo a cargo de los propios alumnos, sino que se debe enseñar explícitamente para estimular la conciencia léxica y mejorar así la comprensión. (González de Gatti, Orta González, y Sánchez, 2016).

Otras investigaciones se dedican a remarcar la importancia de trabajar con los géneros textuales típicos que necesitan los estudiantes de cada carrera en particular. Esta será la motivación para seleccionar y secuenciar los géneros textuales de los manuales de los cursos de lectocomprensión, con el objetivo de concientizar los alumnos sobre el propósito comunicativo y los elementos lingüísticos propios de cada género. (Garofolo, Muñoz y Padula, 2016).

Particularmente relacionadas a nuestra investigación, encontramos interesantes investigaciones en el contexto universitario argentino sobre la resistencia de los alumnos ante los módulos de idioma en carreras de grado (Bein et al, 2016) y sobre la implementación de técnicas de autopercepción para optimizar la escritura en lengua extranjera (Karamanian y Raspa, 2016), las cuales intentan reducir la ansiedad en el proceso de auto monitorización,. Si bien esta última investigación no atañe directamente a los cursos de lectocomprensión, consideramos que brinda un aporte interesante al reflexionar sobre los aspectos psico-emocionales en el aprendizaje de una lengua extranjera.

En suma, en esta sección nos dedicamos a mencionar solo algunas de las investigaciones relacionadas con los factores emocionales en el aprendizaje de una lengua extranjera y otras investigaciones que se centran en los cursos de lectocomprensión en particular. Sin embargo, la relación que existe entre la regulación emocional y el rendimiento académico en alumnos de cursos de lectocomprensión no ha sido aún explorada en profundidad. Por este motivo, creemos que podremos aportar una perspectiva novedosa que podría servir como fundamento y motivación para futuros estudios que tengan el propósito de explorar estrategias de regulación emocional en el aula con el objetivo de optimizar el aprendizaje.

CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO

3.1 Las emociones: un enfoque multidimensional

Esta investigación se basa en la concepción del alumno como una persona integral, por lo que no solo es necesario considerar sus necesidades y capacidades intelectuales, sino también los factores motivacionales, afectivos y emocionales que influyen en su aprendizaje y desempeño.

Las emociones están presentes y se desarrollan desde muy temprana edad, y se van complejizando a medida que interactuamos con el mundo. Nos sirven para aprender del entorno que nos rodea de una forma más significativa, pero cuando se producen en un momento inapropiado o en un nivel excesivo, las emociones pueden generar efectos negativos en los intercambios interpersonales e incluso repercutir en psicopatologías o enfermedades físicas, en los casos más graves. (Bergallo y Roldán, 2014). Las expresiones emocionales son motivadoras o inhibitoras de conductas, por lo que tener un conocimiento de ellas puede resultar beneficioso para luego desarrollar estrategias que permitan disminuirlas, mantenerlas o modularlas con el fin de alcanzar los objetivos planteados.

Según Reeve (2009), tomando las emociones desde un enfoque multidimensional, existen varios factores que se combinan de forma coordinada y simultánea. Los componentes básicos de la emoción son: el sentimiento (componente subjetivo que da significado a la emoción), la activación corporal (incluye la activación fisiológica de hormonas, estructuras cerebrales, músculos), la intencionalidad (aspecto motivacional de la emoción, como el miedo al provocar una respuesta al instinto de supervivencia) y la expresión social (aspecto comunicacional de la emoción, como una expresión facial o verbal). Estos componentes manifiestan el carácter multidimensional de las emociones y permiten tomar una idea de la complejidad de este constructo.

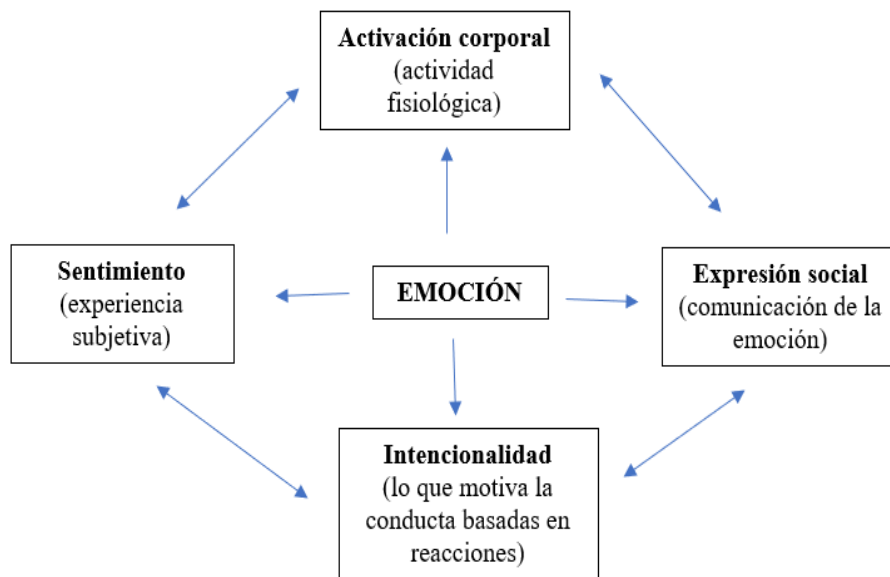


Figura 1: Los cuatro componentes de la emoción (Reeve, 2009)

Bisquerra, especialista en la educación emocional, define la emoción como “un estado complejo del organismo, caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (2003). Una emoción se produce cuando un evento desencadena informaciones sensoriales que llegan a los centros emocionales del cerebro, y luego provocan una respuesta neurofisiológica. Esta respuesta es involuntaria y, muchas veces, se realiza de forma automática, sin tener un conocimiento totalmente consciente. Por este motivo, es importante desarrollar estrategias que permitan primero identificar las emociones que se experimentan para luego regularlas conscientemente.

Asimismo, Bisquerra (2003) establece una especificación conceptual del espectro de los fenómenos afectivos según su duración: las emociones tienen una menor duración que los estados de ánimo y los sentimientos. Para desarrollar la inteligencia emocional, se trabaja con las emociones, con el fin de identificarlas, nombrarlas adecuadamente, regularlas, prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas y desarrollar la habilidad para generar emociones positivas. Si bien la clasificación entre emociones positivas, negativas o ambiguas puede generar controversia, normalmente se considera que las emociones positivas se producen cuando la persona alcanza sus objetivos, las negativas cuando no se logran las metas o se producen pérdidas, y las ambiguas dependen de la situación. Las emociones negativas tienen una mayor duración que las positivas (Bisquerra, 2000).

Si bien existen distintas definiciones y concepciones de emoción, en general muchos teóricos concuerdan con tres características principales. En primer lugar, surgen cuando la persona presta atención a determinada situación, lo que desencadenará una determinada respuesta emocional. La segunda característica es que las emociones son multifacéticas, ya que están compuestas por elementos cognitivos, conductuales, fisiológicos y motoras. Y por último, son maleables; es decir, pueden ser modificadas o moduladas (Gross, 1999). Esta última característica es de especial importancia, dado que se relaciona directamente con la regulación emocional.

Estas tres características mencionadas anteriormente corresponden con el “modelo modal” de la emoción, desarrollado por Gross y Thompson (2007), que puede explicarse de esta manera: determinada situación (externa o interna) despierta el interés y la atención de un individuo, quien luego le dará sentido o evaluará la emoción y por último manifestará una respuesta que, por efecto de retroalimentación, podrá modificar la situación relevante. Si bien es un modelo simplificado, la mayoría de los teóricos sobre la emoción concuerdan con esta secuencia. Asimismo este modelo resulta valioso para explicar los cinco procesos de regulación emocional que describiremos con más detalle en el apartado 3.2.

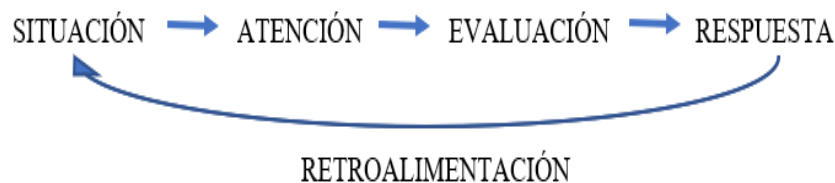


Figura 2: El Modelo modal de la emoción (Gross y Thompson, 2007)

En este apartado no podemos de dejar de mencionar el aporte de Howard Gardner (1995), quien propuso la teoría de inteligencias múltiples, poniendo en cuestionamiento la educación formal uniforme, y abriendo nuevas perspectivas sobre el potencial humano, que va más allá del coeficiente intelectual. La inteligencia emocional estaría formada, según la clasificación de Gardner, por la inteligencia interpersonal (habilidad para entender, formar y mantener relaciones con otras personas) y la inteligencia intrapersonal (capacidad para comprender y manejar las propias emociones y sentimientos). Si bien el concepto de inteligencia emocional fue introducido por Salovey y Mayer (1990), David Goleman es quien le dio amplia difusión con su *bestseller Inteligencia Emocional* (1999). Quizás uno de los

aportes más significativos que se pueden generar a partir de este constructo es que la inteligencia emocional es tan necesaria como la inteligencia intelectual, e incluso puede ser más importante para alcanzar una vida plena y feliz. Y creemos que esto es motivo suficiente para justificar que los docentes, en todos los niveles educativos, tengan en cuenta el factor emocional.

Por último, queremos destacar el auge que han tenido las neurociencias en nuestras latitudes durante la última década, que han permitido conocer mejor el funcionamiento cerebral cuando se activan las emociones, la función de la amígdala, el sistema límbico y la corteza cerebral que dirige nuestras emociones. Por ejemplo, nos han hecho posible demostrar que las emociones activan respuestas fisiológicas, como la taquicardia, la tensión muscular, la sudoración, o que una disminución del nivel de la serotonina puede originar estados depresivos (Bisquerra, 2000).

3.1.1 La ansiedad en el contexto de la educación formal

Como la ansiedad es una de las emociones clasificadas como negativas que más se hace presente en nuestras vidas, creemos necesario aclarar que, a los fines de esta investigación, solo nos centraremos en la ansiedad que se da en el contexto de la educación formal. Asimismo, creemos que la ansiedad es uno de los factores emocionales que más incidencia negativa tiene en el aprendizaje, ya que suele asociarse con la frustración, el miedo, la inseguridad y la tensión.

Si bien existen muchas definiciones de ansiedad, en las palabras de Ehrman (1996) es “una amenaza a la seguridad y/o autoestima percibida por los alumnos” (citado en Braun, 2005:247). Esta definición nos resulta interesante dado que se establece en el contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras. Por ejemplo, los estudiantes pueden percibir una amenaza a la seguridad o autoestima cuando se enfrentan a una evaluación o cuando reciben una calificación baja. Si bien la influencia de la ansiedad en el contexto áulico ha sido estudiada desde distintas perspectivas, los docentes suelen no darle la importancia que merece, posiblemente debido a falta de técnicas o instrumentos para medirla, prevenirla o regularla (Rubio, 2004). La ansiedad es una de las causas de la baja autoestima, y sabemos que la autoestima es necesaria para el aprendizaje, ya que brinda mayor seguridad, confianza y valoración propia a la hora de actuar en una situación escolar.

En los cursos de lectocomprensión que aquí analizamos no predominan las interacciones y comunicaciones orales en el aula, que es lo que suele generar más ansiedad en las clases de

idioma extranjero; no obstante, la situación de examen es uno de los contextos que más genera nerviosismo, tensión y preocupación, términos que se utilizan para definir el estado de ansiedad.

Braun (2005) realiza un recorrido por las diversas clasificaciones de ansiedad: la ansiedad rasgo o *trait anxiety* (parte de la personalidad estable del individuo); la ansiedad estado o *state anxiety* (relacionada a un momento pasajero); la ansiedad debilitante (que interfiere de forma negativa en el proceso de aprendizaje) y la ansiedad facilitadora (que supone un desafío motivador). Algunos autores también agregan la clasificación de ansiedad “situacional”, que se asocia a un contexto desencadenador específico, como un examen o hablar en la segunda lengua en público (Rubio, 2004).

Este último tipo de ansiedad también se conoce como ansiedad ante el idioma o *foreign language anxiety*, definida por Horwitz, Horwitz y Cope (1986) como “un compuesto de percepciones propias, creencias, sentimientos y conductas relacionadas con la clase de idioma y que surgen de la singularidad del proceso de aprender una lengua”. Estos autores describen tres componentes de la ansiedad ante el idioma. El primero es la *aprensión comunicativa* y hace referencia a la frustración o temor que siente una persona al no poder expresarse o no entender a otra persona a través de otro idioma. El segundo es el *miedo a una evaluación negativa* por parte de otras personas, y se relaciona con el primero porque, al estar inseguros sobre su capacidad para expresarse, los estudiantes sienten que no pueden causar una impresión social adecuada. Por último, el tercer componente, y el más relacionado con nuestra investigación, es la *ansiedad ante los exámenes*, que se refiere al tipo de ansiedad de actuación que surge del miedo al fracaso. Inevitablemente, en un curso de idioma la evaluación y los exámenes son moneda corriente, por lo que los estudiantes que sufren este tipo de ansiedad suelen tener problemas de concentración o se “quedan en blanco” al tratar de recordar lo que estudiaron, lo que a su vez provoca más ansiedad.

Sin duda, la ansiedad es uno de los factores que más influye en el aprendizaje de una lengua extranjera y puede convertirse en un obstáculo si no está bien regulado. Como docentes, creemos que es necesario atender a los aspectos emocionales para promover un aprendizaje holístico, que repercuta más allá del rendimiento académico.

3.1.2 El filtro afectivo

Stephen Krashen ha realizado un valioso y abundante aporte al campo de la lingüística, especializándose en principios y teorías para la adquisición y el aprendizaje de una segunda lengua. A lo largo de su carrera, ha desarrollado cinco hipótesis principales: de adquisición/aprendizaje, del monitor, del orden natural, de entrada o *input*, y del filtro afectivo. Esta última hipótesis es la que nos interesa particularmente en nuestra investigación, por eso la desarrollaremos brevemente en este apartado.

Krashen toma el concepto de “filtro afectivo” propuesto por Dulay y Burt para describir cómo los factores afectivos influyen en la adquisición de una segunda lengua. Básicamente ubica estos factores en tres categorías: la motivación, la autoconfianza y la ansiedad. (Krashen, 1995).

Según esta hipótesis, la forma en que se interrelacionan estos factores influye en la intensidad del filtro. Por ejemplo, los alumnos con alta motivación, alta autoconfianza y baja ansiedad presentarán un filtro afectivo bajo y tendrán mejores resultados en el aprendizaje. En cambio, los estudiantes con poca motivación, poca autoconfianza y un alto nivel de ansiedad tenderán a aumentar su filtro afectivo, lo que va a provocar que el *input* o el mensaje de entrada no llegue a la parte del cerebro responsable de la adquisición de la lengua. Es decir, según esta hipótesis, los factores afectivos del estudiante van a influir de forma positiva o negativa en la entrada del *input*, elemento fundamental para que se inicien los procesos de adquisición y aprendizaje.



Figura 3: Funcionamiento del “filtro afectivo” (Krashen, 1995).

Así como algunos métodos de aprendizaje como el enfoque natural, el método Sugestopedia, entre otros, la hipótesis del filtro afectivo enfatiza la necesidad de generar un

clima áulico agradable, donde predomine la motivación positiva, donde haya bajos niveles de ansiedad y un ambiente seguro para que los estudiantes se animen a participar y avanzar en el proceso de adquisición del nuevo idioma.

3.1.3 Las actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera

Junto con la ansiedad y la motivación, la actitud es un factor personal que influye considerablemente en el aprendizaje de un nuevo idioma. La actitud se refiere a la orientación y a las disposiciones psicológicas del estudiante que se pueden dirigir hacia el aprendizaje de una lengua, hacia las actividades que se proponen, hacia el docente, hacia el grupo de hablantes o la cultura de la lengua meta o hacia la lengua misma, entre otros. Es importante que los profesores tengan en cuenta las actitudes de sus alumnos para poder intervenir y contribuir de forma significativa en el proceso de aprendizaje.

Si bien existe un amplio consenso en la importancia del inglés como lengua internacional para la ciencia, la tecnología y hasta la comunicación interpersonal en este mundo globalizado, los estudiantes no siempre demuestran actitudes positivas hacia el aprendizaje de esta lengua cuando se encuentra en el marco de un requisito académico obligatorio, y esto puede repercutir negativamente en su desempeño. Por eso, creemos necesario reflexionar sobre la influencia que ejercen las actitudes de los estudiantes, ya que si logramos identificarlas, y ayudar a los propios alumnos a identificarlas, podemos indagar sobre las causas y proponer soluciones motivadoras.

Normalmente se reconocen tres componentes en las actitudes: un componente afectivo (relacionado con los sentimientos y valoraciones hacia algo), un componente conductual (relacionado con el comportamiento hacia algo) y un componente cognitivo (relacionado a las creencias sobre algo). Las actitudes preceden al comportamiento y pueden predisponer al alumno a esforzarse, comprometerse o comportarse de una determinada manera. (Arnold, 2006).

El componente cognitivo de las actitudes, relacionado con las creencias, es particularmente interesante porque pueden ser poderosos filtros conceptuales que condicionan el comportamiento. Se pueden identificar creencias sobre la lengua (es sencilla, aburrida, difícil), sobre el proceso de aprendizaje (hay que memorizar vocabulario y estructuras, hay que practicar mucho), sobre los hablantes de la lengua y, las que más influyen en el aprendizaje, sobre la propia capacidad de aprender del alumno (nunca fui bueno para el inglés, no entiendo).

Putchá sostiene que “las creencias negativas influyen en las expectativas de nuestros alumnos. Las bajas expectativas producen un nivel más bajo de motivación y cada fracaso se ve como una confirmación de las creencias iniciales.” (citado en Arnold, 2006). Es necesario aprovechar que estas creencias personales normalmente se sostienen en hechos subjetivos, por lo que pueden ser modificadas si se cambia la percepción.

Tal como afirma Delfín de Manzanilla, “se debe promover en los estudiantes el logro de actitudes de acercamiento hacia el aprendizaje del nuevo idioma o, si ellas ya existen, procurar que estas disposiciones se mantengan y consoliden” (2007). Como nos demuestran numerosas investigaciones, y nuestra propia experiencia, si atendemos a los factores afectivos de los estudiantes podremos colaborar en la construcción de un aprendizaje más significativo.

3.2 La regulación emocional y su influencia en el aprendizaje

Después de haber analizado algunos de los factores afectivos que más incidencia tienen en el ámbito escolar, analizaremos el rol de la regulación emocional (RE) como habilidad poderosa e indispensable para modificar o inhibir emociones, si es necesario, con el fin de perseguir objetivos a largo plazo, como es el aprendizaje. Los procesos cognitivos que se activan para poder asimilar contenidos o para afrontar de manera positiva actividades que tal vez no sean de agrado o interés, incluso la situación de rendir exámenes, sin duda pueden verse influenciados por las experiencias emocionales. La experiencia emocional positiva trae ventajas al proceso de aprendizaje, mientras que las emociones negativas pueden afectar en la selección de información relevante, en la concentración y demás procesos cognitivos necesarios para aprender (Gumora y Arsenio, 2002).

La regulación emocional incluye “los procesos externos e internos responsables de monitorizar, evaluar y modificar nuestras reacciones emocionales para cumplir nuestras metas” (Thompson; 1994: 27). La RE no solo implica inhibir o disminuir, sino también mantener o aumentar una emoción, y esto puede lograrse no solo con estrategias de autocontrol, sino con la intervención de otras personas. Esto último es particularmente importante porque justifica el accionar docente que puede guiar esfuerzos por observar, nombrar, describir y modular emociones. Por ejemplo, ante una situación de examen donde los estudiantes manifiesten estar sintiendo ansiedad, si el docente guía la realización de ejercicios de relajación enfocados en la respiración, es posible que ayude a reducir los niveles de dicha emoción.

Otra consideración sobre la RE es distinguir si es un proceso consciente o inconsciente. Si bien la mayoría de los ejemplos incluyen voluntad en la regulación, como al cambiar de tema en una situación incómoda o evitar reírnos en un contexto inadecuado, también se cree que la regulación se puede producir de forma inconsciente o involuntaria una vez que ya está automatizada la respuesta; por ejemplo, al encender un cigarrillo cuando se siente ansiedad o utilizar el celular para distraerse cuando uno está aburrido. Ante esta distinción, Gross (1999) afirma que probablemente sea mejor pensar en un continuo que varía en la intensidad de estado de consciencia y esfuerzo en la regulación.

Teniendo en cuenta el “Modelo modal” de la emoción que presentamos en la Figura 2, Gross y Thompson (2007) postulan la existencia de cinco grandes conjuntos de estrategias de regulación emocional que se distinguen por el momento en el proceso de generación de la emoción en el que presentan un mayor impacto.

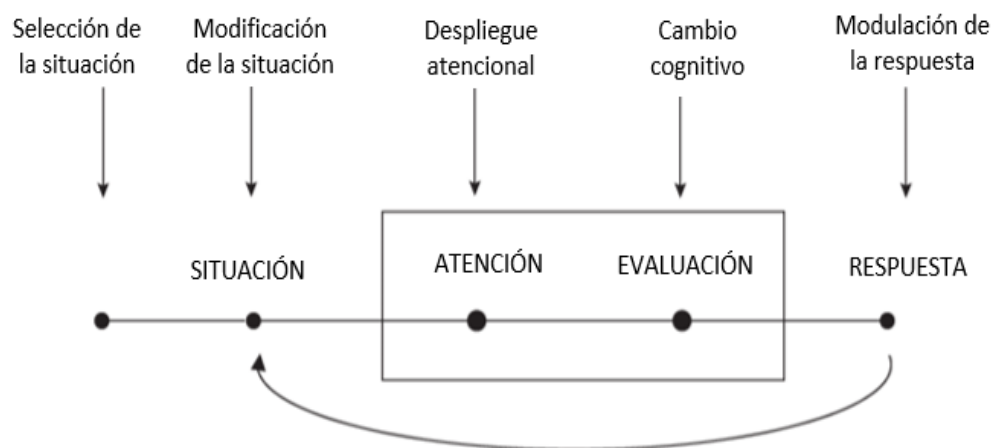


Figura 4: Modelo procesal de la regulación de las emociones que destaca cinco familias de estrategias de regulación emocional (Gross, Thompson, 2007)

Las cuatro primeras familias de estrategias están centradas en el antecedente; es decir en el momento previo a la respuesta; mientras que la última (modulación de la respuesta) se basa en la respuesta, una vez que ya la manifestación del comportamiento ha sido desplegada. El primer conjunto de estrategias tiene que ver con la **selección de la situación** y hace referencia a evitar o acercarse hacia cierta persona, lugar o situación teniendo en cuenta el impacto emocional que esto provocaría (Gross y Thompson, 2007). Por ejemplo, un alumno podría decidir no volver a anotarse a una cátedra si sabe que el titular es un profesor con el que tuvo algún inconveniente en el pasado. En caso de que la situación se haya concretado, la

modificación de la situación todavía es posible, siempre que nos refiramos a situaciones externas (las internas serían parte del cambio cognitivo). Esta modificación implica un esfuerzo activo tanto de la propia persona o de otra persona para alterar una situación, como es el caso de un padre que trata de ayudar a armar un rompecabezas a un niño que siente frustración por no saber hacerlo.

A diferencia de las dos estrategias mencionadas que intentan regular la emoción mediante un cambio en la situación externa, el **despliegue atencional** se centra en la selección del aspecto de la situación al cual se decide prestarle atención a fin de influir en el estado emocional propio. Los clásicos ejemplos del despliegue atencional son la distracción, como al cerrar los ojos ante una situación desagradable (es decir, la situación no se modifica, sino que se desvía la atención de la situación) o tratar de pensar en “otra cosa” (por iniciativa propia o por que otra persona nos lo indique) y la concentración, como al prestarle especial atención a un sentimiento de tristeza, lo que se conoce como rumiación y puede llevar a la depresión si es una práctica recurrente.

Aun después de que se haya prestado atención a una situación que genera cierta emoción, todavía es posible modificar el impacto emocional a través del **cambio cognitivo**. Esta estrategia permite seleccionar los significados y las percepciones que les genera una situación para luego modificar conscientemente (de manera personal o mediante la guía de otra persona) la forma de pensar sobre esa situación. La reevaluación cognitiva, que trataremos en más detalle a continuación, es una de las estrategias de cambio cognitivo más estudiadas, entendida como el cambio en la evaluación de una situación con el objetivo de modificar las emociones. Por ejemplo, ante una situación dolorosa que nos provoca angustia, podemos pensar en personas que sufren peores situaciones y así sentirnos mejor (estrategia llamada de catastrofización) una vez que reevaluamos nuestro impacto emocional.

Por último, la **modulación de la respuesta** ocurre después de iniciarse el proceso de manifestación de la respuesta emocional. Hace referencia a la modificación fisiológica, expresiva o conductual de la respuesta de la forma más directa posible. Uno de los casos más comunes de este tipo de regulación es la supresión de la expresión conductual de una emoción activada. Por ejemplo, si alguien está muy nervioso, puede recurrir a un fármaco para relajarse o a ejercicios de respiración. Esta estrategia también se usa cuando queremos ocultar nuestras verdaderas emociones, por cualquier circunstancia, como al esconder nuestro miedo en una película de terror para aparentar ser “valiente”.

Si bien los autores que proponen este modelo procesal de regulación emocional reconocen que puede presentar, como cualquier modelo, algunas suposiciones simplificadas (Gross y Thompson, 2007) y que es una temática que está generando constantemente nuevas investigaciones, creemos que nos brinda una valiosa perspectiva para entender el proceso de producción y manifestación de una emoción y los distintos momentos en que puede regularse.

3.2.1 La reevaluación cognitiva

Dos de las estrategias de regulación emocional más estudiadas son la reevaluación cognitiva y la supresión emocional, que son las más relevantes para nuestra investigación, ya que son las que pudimos medir con el cuestionario de regulación emocional.

Existe un acuerdo general en que una determinada situación en sí misma no genera una emoción, sino que depende de cómo el individuo evalúe esa situación. Por este motivo, la reevaluación cognitiva es una poderosa herramienta para regular emociones. Los estudios experimentales sobre salud psicológica sugieren que la reevaluación cognitiva es una ruta efectiva y es la más saludable que permite experimentar menos emociones negativas (Gross, 1999).

La reevaluación cognitiva pertenece a la familia de estrategias de regulación emocional de cambio cognitivo y, por ende, está centrada en el antecedente e interviene antes de que se haya generado completamente una respuesta. Su intención es neutralizar un impacto negativo de una emoción, o bien, ampliar el resultado emocional positivo de una situación. Por ejemplo, un estudiante puede evaluar una situación de examen que le provoca ansiedad como una posible experiencia de aprendizaje, en lugar de evaluarla como una potencial situación de fracaso (Gross, 1999). Lo interesante de esta estrategia es que no necesariamente se debe esperar hasta que se produzca la situación, como es el examen en sí, sino que se puede implementar con anterioridad.

En síntesis, la reevaluación cognitiva intenta modificar la evaluación de la situación para alterar el impacto emocional, antes de manifestar el curso de una respuesta. Cuando se utiliza para reducir una emoción negativa, esta estrategia puede disminuir tanto los componentes conductuales como la experiencia subjetiva de dicha emoción y cambiar su trayectoria. Gross y John (2003) realizaron experimentos para comparar la reevaluación cognitiva y la supresión emocional y concluyeron que, cuando es la estrategia predominante en la vida de una persona, la primera, a diferencia de la segunda, presenta un impacto positivo en la cuestión emocional

(ya que reduce la experimentación de emociones negativas y promueve una mayor comprensión de los estados anímicos propios), no compromete el funcionamiento social (promueve el apoyo social y cercanía en las relaciones) y estimula el bienestar psicológico (a través del optimismo y la autoestima).

3.2.2 La supresión emocional

La supresión emocional está centrada en la respuesta y tiene el objetivo de inhibir el curso expresivo de una emoción. Por ejemplo, poner “cara de póker” cuando se tienen buenas cartas en un juego de truco. (Gross y John, 2003).

Los factores contextuales son fundamentales para el desarrollo de las estrategias de regulación emocional, y se ha demostrado que también obedecen a patrones culturales. Por ejemplo, los niños nepaleses tienden a usar más estrategias de supresión emocional, mientras que los niños estadounidenses tienden a hacer más uso de las estrategias de cambio cognitivo, porque responden a modelos de crianza y valoraciones sociales propias de su contexto y de lo que se considera apropiado o no en una determinada cultura (Gross, 1999).

Si bien los procesos de regulación emocional pueden ser mejores o peores según las necesidades contextuales de la persona e incluso los cambios en la edad, estudios experimentales sugieren que se producen consecuencias negativas para las personas que frecuentemente dicen utilizar estrategias de supresión en comparación con las que usan estrategias de reevaluación cognitiva, ya que las primeras experimentan menos cantidad de emociones positivas y más cantidad de emociones negativas (Gross & John, 2003); es decir, logran disminuir la experiencia de las emociones positivas (algo poco deseable), pero no logran disminuir lo que verdaderamente sienten a partir de una experiencia negativa (que es lo que en última instancia se perseguiría), a pesar de controlar la conducta que se manifiesta. Aunque la supresión emocional modifica e intenta atenuar el *comportamiento* que dispara una emoción negativa, no necesariamente reduce la experiencia de la emoción negativa en sí, la cual tenderá a acumularse, como cuestiones no resueltas.

Como la supresión emocional se produce después de activarse la respuesta a la emoción, la persona tiene que hacer un esfuerzo cognitivo considerable para manejar las tendencias responsivas que siguen surgiendo constantemente, y por este motivo no puede usar los recursos cognitivos que de otra forma se utilizarían para el desenvolvimiento deseado en un contexto social. Además, la supresión produce en el individuo un sentimiento de incongruencia e

inautenticidad por mostrar en el “exterior” algo diferente de lo que le sucede en el “interior”, y esto puede llegar a provocar sentimientos negativos hacia uno mismo. (Gross & John, 2003)

Resumiendo, tal vez la principal diferencia entre las dos estrategias analizadas en mayor profundidad en estos dos últimos apartados es que la reevaluación cognitiva es capaz de reducir tanto el comportamiento expresivo de la emoción así como la experiencia subjetiva, pero la supresión emocional, si bien altera el comportamiento expresivo de la emoción, no logra disminuir su experiencia subjetiva. Por más que la reevaluación cognitiva pueda ser preferible para lograr el bienestar psicológico, esto no quiere decir que nunca sea conveniente utilizar la supresión cuando la situación del contexto lo amerite. Entonces, podría decirse que la consecuencias en la salud de una persona depende más de la frecuencia de uso o la preferencia por una estrategia más que la otra (Gross y John, 2003).

3.3 El desempeño académico

El desempeño o rendimiento académico no es un constructo tan sencillo de determinar, ya que depende de lo que se considere esperado como meta y con la “vara” con la que se mida. Jiménez (2000) lo define como el “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”. Es el grado de logro de las metas que se han determinado en un entorno educativo o en una materia específica. Tanto los factores afectivos que mencionamos al principio de este marco teórico, como la regulación emocional puede contribuir con el desempeño exitoso del alumno.

Núñez define este constructo como “el producto final de la aplicación de su esfuerzo, mediatizado por sus actividades, rasgos y la percepción más o menos correcta de los cometidos asignados” (2009:98). Después de un proceso de enseñanza a partir de ciertos objetivos y propósitos, en los sistemas educativos es necesario que los estudiantes demuestren el grado de sus conocimientos y capacidades.

Si bien considerar el rendimiento académico únicamente a partir del resultado de los exámenes de los alumnos puede ser un tanto reduccionista, por motivos de viabilidad, nos centraremos en las calificaciones que los alumnos obtienen en los exámenes, lo cual supone demostrar conocimientos y desarrollo de habilidades de lectocomprensión en un texto escrito en inglés de temática relacionada con la Psicología. La objetividad del rendimiento académico reside en el hecho de evaluar el conocimiento expresado en calificaciones, ya que es el criterio legal y socialmente reconocido, por más que en realidad sea resultado de una compleja

interacción entre factores cognitivos (en cuanto a conocimientos y capacidades) y afectivos (motivacionales y actitudinales).

CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO

4.1 Enfoque y tipo de estudio

El estudio llevado a cabo en esta investigación es de tipo correlacional, ya que se pretende descubrir la relación entre tres variables (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2006:105) y de carácter predictivo, ya que si se prueba que estas variables están relacionadas, se podría determinar un patrón de conducta. Asimismo es sincrónico, porque se pretende recabar información de un cuatrimestre escolar específico.

El diseño de la investigación es post-facto, y no se trata de un experimento propiamente dicho, ya que no controlaremos ninguna variable ni utilizaremos grupos de control. El procedimiento de la investigación se centrará en lo siguiente:

- administración del Cuestionario de Regulación Emocional (CRE-AR) a los alumnos durante una clase anterior al examen de lectocomprensión de Inglés;
- utilización de la Escala de Unidades Subjetivas que mide el nivel de ansiedad en determinado momento mientras los alumnos están realizando el examen;
- observación participante sobre las actitudes, participación y opiniones de los estudiantes con respecto del curso de lectocomprensión;
- análisis comparativo entre las calificaciones de los estudiantes y los datos obtenidos en el cuestionario y la escala.

En cuanto al paradigma metodológico, se establece una triangulación entre métodos cuantitativos (con el uso del cuestionario, la escala SUDS y el análisis estadístico de las calificaciones de los exámenes de lectocomprensión) y métodos cualitativos (mediante la observación participante).

4.2 Participantes

La información para nuestra investigación fue recolectada durante el primer cuatrimestre del año 2016, en la cátedra Inglés II de la carrera Licenciatura en Psicología de la UCES, en la ciudad de San Francisco, Córdoba. La población investigada está conformada por todos los alumnos de Inglés de la Licenciatura en Psicología UCES (dos cátedras: Inglés I y II) en 2016.

La muestra es no probabilística y se centra en la cátedra de Inglés II (25 alumnos aproximadamente, lo que equivale casi a la mitad de la población).

Si bien la muestra es pequeña, al momento de realizar la investigación la cantidad de alumnos representaba al universo total de la población de la carrera, ya que se había abierto el año anterior. La mayoría de los alumnos que cursaron la cátedra de Inglés II eran los mismos que cursaron la cátedra Inglés I el año anterior.

El motivo por el que no se aumentó la muestra es debido a que, en los años posteriores (2017 y 2018), cambiaron los profesores y los modos de evaluación. Por lo tanto, no hubiera sido conveniente trabajar con calificaciones que representaban el desempeño académico cuando el tipo de actividades de los parciales y la forma de evaluar eran diferentes.

4.3 Instrumentos

4.3.1 Cuestionario de Regulación Emocional (CRE-AR)

Para medir la regulación emocional de los participantes de nuestra investigación, utilizamos el Cuestionario de Regulación Emocional (Gross & John, 2003) en la versión traducida y adaptada al español rioplatense por Andrés y Urquijo (2011) (Ver anexo 1). Los autores originales de este cuestionario crearon esta herramienta con el fin de medir las diferencias individuales en el uso crónico y sistemático de las distintas estrategias.

Este cuestionario se basa en una escala Likert de 10 ítems, de los cuales seis evalúan la reevaluación cognitiva y los cuatro restantes, la supresión de la expresión emocional. Como mencionamos anteriormente, estas son las dos estrategias de regulación emocional más estudiadas y más relevantes, ya que presentan dos maneras distintas de regular la emoción: la reevaluación cognitiva se enfoca en el antecedente y la supresión, en la respuesta.

La escala proporciona opciones de respuesta del 1 (totalmente en desacuerdo) al 7 (totalmente de acuerdo). Para evaluar cómo se posiciona una persona en la dimensión **reevaluación cognitiva** se deben sumar los ítems 1, 3, 5, 7, 8 y 10 (puntuaciones bajas: entre 6 y 23. Medias: entre 24 y 30. Altas: entre 31 y 40). Para evaluar la posición en la dimensión **supresión emocional**, se deben sumar los ítems 2, 4, 6 y 9 (puntuaciones Bajas: entre 4 y 11. Medias: entre 12 y 16. Altas: entre 17 y 28). Se esperan mayores niveles de bienestar subjetivo y relaciones sociales más satisfactorias si una persona puntúa en la media o la supera en la reevaluación cognitiva, y si puntúa por debajo de la media en la supresión emocional. En la

Figura 5 presentamos las preguntas sobre RC en color rosado, y sobre SE en color verde. En ambos casos se considera la reevaluación o la supresión de emociones tanto positivas como negativas.

1. Cuando quiero sentirme mejor (por ejemplo, más alegre/ feliz/ contento/ de buen humor) me esfuerzo por cambiar mi manera de pensar.
2. Preservo mis emociones, no las expreso o comunico, las guardo solo para mí.
3. Cuando no quiero sentirme tan mal (por ejemplo, menos triste/ enojado/ de mal humor) trato de ver o pensar las cosas de una manera diferente.
4. Cuando estoy sintiendo emociones positivas (por ejemplo, alegre o contento), trato de no expresarlas o comunicarlas.
5. Cuando tengo que enfrentarme a una situación difícil que me pone nervioso, trato de pensar desde una perspectiva que me ayude a mantener la calma, a estar tranquilo.
6. Controlo mis emociones, pero no las expreso, no las comunico ni las demuestro.
7. Cambiar la manera de pensar sobre una situación o problema que me preocupa me ayuda a sentirme mejor.
8. Controlo mis emociones mirando la situación en la que me encuentro desde una perspectiva diferente.
9. Cuando siento emociones negativas, me aseguro de no expresarlas, comunicarlas o demostrarlas.
10. Cambiar la manera de pensar sobre una situación que me preocupa, me ayuda a no sentirme tan mal.

Figura 5: Preguntas del CRE-AR que apuntan a la RC y SE.

La primera traducción de este instrumento al castellano del inglés fue realizada en España (Rodríguez-Carvajal, Moreno-Jiménez y Garrosa, 2006) y, como mencionamos anteriormente, utilizamos la versión adaptada al español rioplatense (Andrés y Urquijo, 2011). Luego de evaluarse la fiabilidad y la validez de constructo del instrumento, se ha llegado a la conclusión de que estas versiones son consistentes con el instrumento original.

4.3.2 Escala de Unidades Subjetivas de Ansiedad (SUDs)

Para medir el nivel de ansiedad, otra de las variables de nuestra investigación, se utilizó la Escala de Unidades Subjetivas (*Subjective Units of Discomfort*, SUDs) de Ansiedad. Esta escala permite construir la jerarquía de ansiedad en un momento determinado, determinado por el propio individuo, y también notar si se han producido cambios.

Como afirman Medrano, Moretti, Ortiz y Panero (2013), las experiencias emocionales pueden afectar de manera positiva o negativa tanto el aprendizaje como el desempeño en una situación de examen. Para medir estas experiencias emocionales, se utilizará la escala SUDS (Wolpe, 1958) durante el examen para evaluar el nivel de ansiedad de los alumnos en ese momento. Esta escala es una autoevaluación que mide la intensidad subjetiva de la ansiedad que la persona experimenta. Puede ir del 0 al 10, pero en nuestro caso la simplificamos y la caracterizamos del 1 (donde no hay presencia de ansiedad) al 5 (nivel máximo de ansiedad).

4.3.3 Baremo de calificaciones de parciales

Para medir la variable del desempeño académico, consideramos el puntaje del 1 al 100, construido por el porcentaje de la calificación del examen. Decidimos tomar este parámetro en lugar del resultado de las notas que se comunica a los estudiantes (del 1 al 10), considerando que cada institución universitaria determina su propio baremo.

Como requisito institucional, los alumnos aprueban el examen con la calificación 4 que corresponde a un 60% del puntaje obtenido. En la tabla a continuación, presentamos la escala de puntaje donde se muestra la correspondencia con una calificación determinada.

Tabla 1:

Escala de puntajes y sus calificaciones correspondientes

Puntaje	Nota	Puntaje	Nota	Puntaje	Nota	Puntaje	Nota	Puntaje	Nota	Puntaje	Nota	Puntaje	Nota
0.0	1.0	15.0	1.8	30.0	2.5	45.0	3.3	60.0	4.0	75.0	6.3	90.0	8.5
1.0	1.1	16.0	1.8	31.0	2.6	46.0	3.3	61.0	4.2	76.0	6.4	91.0	8.7
2.0	1.1	17.0	1.9	32.0	2.6	47.0	3.4	62.0	4.3	77.0	6.6	92.0	8.8
3.0	1.2	18.0	1.9	33.0	2.7	48.0	3.4	63.0	4.5	78.0	6.7	93.0	9.0
4.0	1.2	19.0	2.0	34.0	2.7	49.0	3.5	64.0	4.6	79.0	6.9	94.0	9.1
5.0	1.3	20.0	2.0	35.0	2.8	50.0	3.5	65.0	4.8	80.0	7.0	95.0	9.3
6.0	1.3	21.0	2.1	36.0	2.8	51.0	3.6	66.0	4.9	81.0	7.2	96.0	9.4
7.0	1.4	22.0	2.1	37.0	2.9	52.0	3.6	67.0	5.1	82.0	7.3	97.0	9.6
8.0	1.4	23.0	2.2	38.0	2.9	53.0	3.7	68.0	5.2	83.0	7.5	98.0	9.7
9.0	1.5	24.0	2.2	39.0	3.0	54.0	3.7	69.0	5.4	84.0	7.6	99.0	9.9
10.0	1.5	25.0	2.3	40.0	3.0	55.0	3.8	70.0	5.5	85.0	7.8	100.0	10.0
11.0	1.6	26.0	2.3	41.0	3.1	56.0	3.8	71.0	5.7	86.0	7.9		
12.0	1.6	27.0	2.4	42.0	3.1	57.0	3.9	72.0	5.8	87.0	8.1		
13.0	1.7	28.0	2.4	43.0	3.2	58.0	3.9	73.0	6.0	88.0	8.2		
14.0	1.7	29.0	2.5	44.0	3.2	59.0	4.0	74.0	6.1	89.0	8.4		

Al tratarse de un grupo reducido y bastante homogéneo, creemos necesario tener en cuenta hasta las diferencias más mínimas entre las variables analizadas. Por este motivo, decidimos utilizar el puntaje o porcentaje obtenido (del 1 al 100%), ya que, por ejemplo, una calificación de 5 puede en realidad representar de un 64% a un 70%. Cuanto más específicos intentamos ser en el tratamiento de las variables, mayores posibilidades tuvimos de arribar a conclusiones significativas.

4.3.4 Observación participante

La observación participante forma parte del método de investigación cualitativa e involucra la interacción entre el investigador y el grupo de estudio en el contexto o escenario social propio de los informantes (Taylor y Bogdan, 1984). Este instrumento permite recolectar datos sobre las inquietudes, actividades y actitudes que presentan los participantes del estudio, y datos que podrían escapar a los demás instrumentos utilizados.

Hernández Sampieri et al (2006) sostienen que la observación es una herramienta eficaz de investigación social y se fundamenta en la búsqueda del realismo y la interpretación del medio.

En nuestro caso, la entrada en el contexto social fue dada por los roles de los investigadores que fueron las dos profesoras a cargo de la cátedra. Se utilizó el registro no estructurado de notas de campo, donde se intentó observar y plasmar las *actitudes* generales de los estudiantes hacia los cursos de lectocomprensión, las inquietudes y opiniones que presentaron en cuanto a la *utilidad* y la *obligatoriedad* del curso y la *participación en clase*. Estos aspectos sirvieron como guía para conocer lo representativo que se iba a observar en la muestra, y además porque son cuestiones relevantes a nuestra investigación.

4.4 Procedimiento

Se contactó a los estudiantes de la cátedra de Inglés II, curso de lectocomprensión, de la carrera de Psicología de la UCES sede San Francisco, quienes aceptaron participar en la investigación. Una clase antes del primer parcial, se les administró el Cuestionario de Regulación Emocional adaptado para Argentina por Andrés y Urquijo (2011).

Durante cada uno de los dos parciales (aproximadamente a los 45 minutos después del inicio), se les pidió a los alumnos que utilizaran la escala SUDS para indicar su nivel de ansiedad.

El resultado del desempeño académico se obtuvo después de corregir cada parcial y se tabularon todos los datos en las tablas correspondientes.

En una primera aproximación al análisis de datos se intentó comparar la relación entre el rendimiento académico y la regulación emocional en todos los participantes juntos y, de la misma manera, se intentó comparar el nivel de ansiedad con el rendimiento académico de todos los participantes. Después de hacer un estudio exploratorio para ver si se justificaba hacer un estudio de regresión, los resultados obtenidos indicaron que no existía una relación entre variables que indiquen diferencias significativas. Es decir, las variables parecían comportarse de forma independiente.

Por estos motivos, se intentó un nuevo procedimiento que consistió en dividir la muestra en tres grupos. Al tratarse de una muestra pequeña de 18 estudiantes, buscamos la manera de conformarlos en iguales cantidades y de la forma más homogénea posible teniendo en cuenta los resultados de los dos parciales que tuvieron. Finalmente quedaron conformados según los siguientes criterios:

Grupo A: conformado por los alumnos que obtuvieron más de 75 puntos en el primer parcial y más de 77 en el segundo.

Grupo B: conformado por los alumnos que obtuvieron menos de 77 puntos en el primer parcial y menos de 79 en el segundo.

Grupo C: conformado por los alumnos que no entraron en el Grupo A y B.

Tabla 2: *Conformación de grupos según los resultados de los parciales*

Categoría	Primer parcia	Segundo parcial	Supresión expresiva		Reevaluación cognitiva		suds
			Mediana	Promedio	Mediana	Promedio	
A	87.5	85	1	1.75	5	4.83	2
B	67.5	74	1	1.25	4	3.83	5
A	97.5	95	2.5	2.25	6	6.17	3
C	67.5	85	1.5	1.5	6	6.17	5
C	65	94	2.5	3.25	6	5.50	5
B	72.5	73	5	4.75	6.5	6.17	4
C	49	80	2	3.25	5	5.50	3
A	87.5	94	4	3.75	6	5.50	5
B	52.5	62	2.5	3.25	6	5.83	3
B	72.5	73	2	3.25	5.5	5.50	3
B	70	55	3	3	6	5.50	5
C	60	94	1.5	2	6	5.33	5
A	75	88	2.5	2.25	6	5.83	5
B	60	79	6	5	6.5	6.50	3
C	75	85	5	4.75	4	4.67	5
A	92.5	94.5	4	3.75	6	6.00	2
C	87.5	72.5	1	1.75	7	7.00	4
A	91.5	94.5	1.5	2.5	7	6.67	1

Con el fin de trabajar con un solo número representativo del rendimiento académico, tomamos el promedio de los parciales. La tabla 2 muestra los promedios del primer y segundo parcial de los seis alumnos de cada grupo:

Tabla 3: *Promedio del desempeño académico, dividido en 3 grupos.*

A	B	C
86,25	70,75	76,25
96,25	72,75	79,5
90,75	57,25	64,5
81,5	72,75	77
93,5	62,5	80
93	69,5	80

Para comprobar que la formación de los grupos era homogénea, realizamos un test de análisis de la varianza con un factor (ANOVA), tomando las siguientes hipótesis nula e hipótesis alternativa:

Ho) Los promedios de los porcentajes de las notas son iguales en los grupos para un 95% de confiabilidad

H1) Los promedios de los porcentajes de las notas no son iguales en los grupos para un 95% de confiabilidad

Tabla 4

Resumen de los promedios y varianzas de cada grupo.

RESUMEN				
Grupos	Cuenta	Suma	Promedio	Varianza
A	6	541,25	90,208	29,385
B	6	405,5	67,583	39,942
C	6	457,25	76,208	35,460

Tabla 5

Análisis de la varianza para comprobar la homogeneidad de los grupos.

ANÁLISIS DE VARIANZA						
Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	1564,5625	2	782,28125	22,3962185	3,13E-05	3,68232034
Dentro de los grupos	523,9375	15	34,92916667			
Total	2088,5	17				

Como el valor de F es superior al valor crítico, o el valor de la Probabilidad es inferior a $\alpha = 0,05$ estipulado, se rechazó la hipótesis nula de que todos los promedios son iguales; por ende, los grupos fueron bien conformados porque muestran promedios distintos.

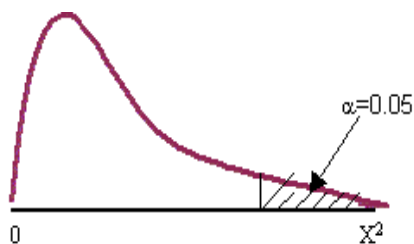


Figura 6: Distribución de χ^2 , donde la zona en blanco es de aceptación y la rayada, de rechazo

El paso siguiente consistió en analizar el impacto de las variables independientes sobre la variable dependiente; o sea ver cómo influyen la supresión emocional, la reevaluación cognitiva, los niveles de ansiedad y la interacción entre todas estas variables sobre los resultados obtenidos en los parciales.

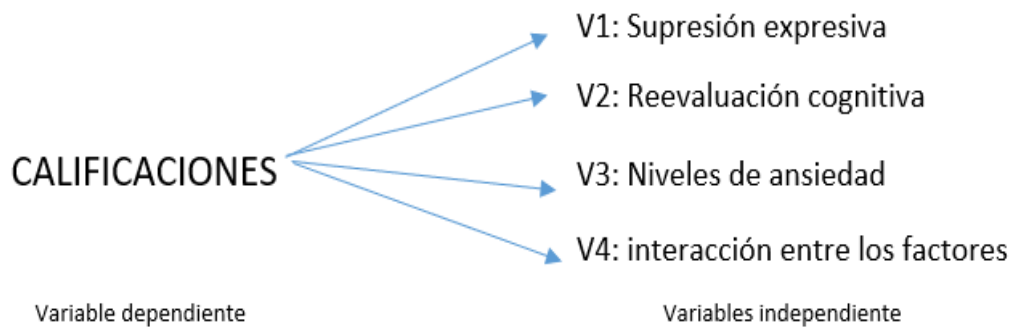


Figura 7: Variables

De esta forma logramos identificar dos factores principales que denominamos de la siguiente manera:

- Factor académico: formado por el puntaje de las calificaciones obtenidas, que será representado en las ecuaciones siguientes por el nivel i .
- Factor emocional: compuesto por las variables independientes supresión emocional y reevaluación cognitiva (pertenecientes a la regulación emocional), los niveles de ansiedad y la interacción entre dichos factores, que será representado en las ecuaciones siguientes por el nivel j .

Luego se creó una tabla donde aparecen los promedios de los distintos componentes del factor emocional en las distintas columnas, y en las filas, los promedios de las calificaciones, a su vez dividida en colores según los grupos que se conformaron anteriormente.

Tabla 5: Variables emocionales según la clasificación de los grupos por calificación

Grupos	Promedio	Promedio	Promedio
	Supresión expresiva	Reevaluación cognitiva	Ansiedad
A	1,75	4,83	1,5
A	2,25	6,17	4
A	3,75	5,50	4,5
A	2,25	5,83	4,5
A	3,75	6,00	3,5
A	2,5	6,67	1
B	1,25	3,83	4
B	4,75	6,17	4,5
B	3,25	5,83	3
B	3,25	5,50	3
B	3	5,50	5
B	5	6,50	4
C	1,5	6,17	5
C	3,25	5,50	5
C	3,25	5,50	3,5
C	2	5,33	5
C	4,75	4,67	5
C	1,75	7,00	4

Se decidió realizar un nuevo análisis de la varianza para los dos factores (académico y emocional) con varias muestras de grupo (seis en cada uno), tomando las siguientes hipótesis:

$$H_0(\alpha): \alpha_1 = \alpha_2 = \alpha_3$$

$$H_0(\beta): \beta_1 = \beta_2 = \beta_3$$

$$H_1(\alpha): \alpha_1 \neq \alpha_2 \neq \alpha_3$$

$$H_1(\beta): \beta_1 \neq \beta_2 \neq \beta_3; \text{ con un 95\% de confiabilidad}$$

Se continuó trabajando con el diseño completamente aleatorizado con dos factores tratamiento $T\alpha$ y $T\beta$ con I y J niveles, respectivamente, suponiendo que las interacciones entre ambos factores son “no nulas”. Como se replicó K veces el experimento se tuvieron K unidades experimentales en cada casilla (tratamiento) ij .

Modelo matemático

El modelo matemático asociado al diseño de dos factores-tratamiento con interacción y replicado es el siguiente:

Para cada $i = 1, \dots, I, j = 1, \dots, J, k = 1, \dots, K$ se tiene el siguiente modelo:

$$\underbrace{Y_{ijk}}_{\text{aleatorio}} = \overbrace{\mu + \alpha_i + \beta_j + (\alpha\beta)_{ij}}^{\text{determinista}} + \underbrace{\varepsilon_{ijk}}_{\text{aleatorio}}, \quad \forall i, j, k.$$

con ε_{ijk} v.a. independientes con distribución $N(0, \sigma^2)$.

Donde:

- Y_{ijk} es el resultado del tratamiento i -ésimo, $i = 1, 2, \dots, I$ del factor $T\alpha$ y del tratamiento j -ésimo, $j = 1, 2, \dots, n_i$ del factor $T\beta$, en la replicación t -ésima, $t = 1, \dots, K$,
- μ es el efecto global que mide el nivel medio de todos los resultados,
- α_i es el efecto (positivo o negativo) sobre la respuesta debido a que se observa el nivel i del factor $T\alpha$. Se verifica que $\sum_{i=1}^I \alpha_i = 0$,
- β_j es el efecto (positivo o negativo) sobre la respuesta debido a que se observa el nivel j del factor $T\beta$. Se verifica que $\sum_{j=1}^J \beta_j = 0$,
- $(\alpha\beta)_{ij}$ representa la interacción y es el efecto extra (positivo o negativo) sobre la respuesta debido a que se observan conjuntamente los niveles i y j de los factores $T\alpha$ y $T\beta$ respectivamente. Mide la desviación de las medias de la hipótesis de aditividad de los efectos y viene definida por:

$$(\alpha\beta)_{ij} = E(y_{ij}) - \mu - \alpha_i - \beta_j$$

- Se verifica que $\sum_{i=1}^I (\alpha\beta)_{ij} = \sum_{j=1}^J (\alpha\beta)_{ij} = 0$, para $i = 1, \dots, I; j = 1, \dots, J$.
- ε_{ijk} es el error experimental o perturbación, son variables aleatorias independientes idénticamente distribuidas (i.i.d.) con distribución $N(0, \sigma^2)$.

Por lo tanto, los parámetros de este modelo son los siguientes:

Parámetros	Número
μ	1
α_i	$I = 1, 2, 3$
β_j	$J = 1, 2, 3$
$(\alpha\beta)_{ij}$	$(I - 1)(J - 1)$
σ^2	1
Total	$IJ + 1$

Siendo $n = IJK$ el número de observaciones.
En nuestro caso $n = 18 \times 3 = 48$ observaciones

Se buscó entonces:

Rechazar $H_0(\alpha)$: $\alpha_1 = \alpha_2 = \alpha_3$, según $p = P(F_\alpha < F_{I-1, IJ(K-1)})$

Rechazar $H_0(\beta)$: $\beta_1 = \beta_2 = \beta_3$, según $p = P(F_\beta < F_{J-1, IJ(K-1)})$

Y se llevó a cabo el análisis de la varianza mencionada anteriormente:

Tabla 6

Resumen de los promedios y varianzas de cada grupo según cada componente del factor emocional

RESUMEN	Supresión expresiva	Reevaluación cognitiva	Nivel ansiedad	Total
GRUPO A				
Cuenta	6	6	6	18
Suma	16,25	35	19	70,25
Promedio	2,71	5,83	3,17	3,90
Varianza	0,71	0,39	2,37	3,03
GRUPO B				
Cuenta	6	6	6	18
Suma	20,50	33,33	23,50	77,33
Promedio	3,42	5,56	3,92	4,30
Varianza	1,84	0,86	0,64	1,87
GRUPO C				
Cuenta	6	6	6	18
Suma	16,50	34,17	27,50	78,17
Promedio	2,75	5,69	4,58	4,34
Varianza	1,53	0,64	0,44	2,33
Total				
Cuenta	18	18	18	
Suma	53,25	102,5	70	
Promedio	2,96	5,69	3,89	
Varianza	1,31	0,57	1,37	

Tabla 7
Análisis de la varianza para ver si se rechaza la $H_0(\beta)$

ANÁLISIS DE VARIANZA							
<i>Origen de las variaciones</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>Grados de libertad</i>	<i>Promedio de los cuadrados</i>	<i>F</i>	<i>Probabilidad</i>	<i>Valor crítico para F</i>	
Muestra	2,1026234	2	1,05	1,004	0,37419	3,2043172	
Columnas	69,673611	2	34,84	33,29	1,3E-09	3,2043172	
Interacción Dentro del grupo	6,0524691	4	1,51	1,446	0,23449	2,5787391	
	47,08449	45	1,05				
Total	124,91319	53					

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1. Análisis de los resultados a partir del CRE-AR y SUDS

En cuanto al análisis de la varianza de la tabla 6, se pudo observar lo siguiente:

- **Muestra:** se analizó a través de las filas, con los resultados mencionados anteriormente en la conformación de los grupos.
- **Columna:** como $p=1,3E-09 < 0,05$ y además el valor de F es superior al valor crítico de F, se rechazó la $H_0(\beta)$, lo que significa que **se aceptó que los factores Supresión emocional, Reevaluación cognitiva y Niveles de ansiedad producen efectos sobre el rendimiento, lo que se manifiesta en las notas obtenidas en los parciales.**
- Al analizar el resumen del análisis (Tabla 5) notamos que hay un factor emocional que influye de manera más preponderante en cada grupo, lo que se resaltó en amarillo:
 - Sobre el Grupo A, el factor que más se manifestó es la reevaluación cognitiva.
 - Sobre el Grupo B, el factor que más se manifestó es la supresión emocional.
 - Sobre el Grupo C, el factor que más se manifestó fue el nivel de ansiedad.
- **Interacción:** como $p=0,23449 > 0,05$ y además el valor de F es menor al punto crítico de F, se aceptó la $H_0(\alpha\beta)$, lo que significa aceptar que *no hay variaciones significativas en los promedios de interacción de los factores Supresión emocional, Reevaluación cognitiva y Nivel de ansiedad.*

5.2 Análisis de la observación participante

Para realizar la observación participante se acordó una serie de consideraciones entre las dos profesoras a cargo de la cátedra para guiar la observación, y se definieron como criterios las actitudes y creencias de los estudiantes, la participación en clase y las opiniones sobre la utilidad y obligatoriedad del curso.

Algunas de las *actitudes y creencias* que pudimos identificar entre algunos estudiantes tenían una carga negativa hacia el curso en una carrera en que, para su entender, no era de

mucha *utilidad* y el tiempo de cursado era insuficiente para lograr una competencia aceptable en el idioma. Ambas profesoras acordaron que dos de los seis estudiantes ubicados en el grupo B (con menor rendimiento académico) expresaron en algunas oportunidades su disconformidad con la *obligatoriedad* del curso. Creemos interesante mencionar también que, aunque este dato no pudo utilizarse para el análisis de este estudio por ser atemporal, tres alumnas que habían manifestado repetidamente cierta resistencia al curso (incluso habían expresado su preocupación ante la coordinadora), abandonaron la carrera y no pudimos considerar sus datos que podrían haber servido para corroborar nuestra hipótesis.

Otra creencia observable fue que los estudiantes de mayor edad cuestionaban su capacidad para acercarse nuevamente al idioma (después de haber tenido contacto solamente años atrás en la escuela secundaria) y esto provocaba una mala predisposición hacia la lectura en inglés y las actividades que se proponían.

Otra observación que se presentó en lo recogido por las dos profesoras es que algunos de los estudiantes que obtenían menores calificaciones también presentaban una *participación en clase* espontánea más activa, en especial para manifestar la dificultad de la tarea o para resolver dudas. Sin embargo, esta situación no siempre se manifestaba de esta manera, ya que dos de los estudiantes que reprobaron en una instancia no participaban espontáneamente con frecuencia en clase y, de hecho, tenían más inasistencias que los demás y no siempre completaban la tarea que se proponía en clase. En cuanto a los demás participantes, este aspecto no parecía representar ninguna constancia o recurrencia relevante como para considerarla significativa en este análisis. Es decir, la participación era muy variable y, además, las profesoras trataban de hacer participar a todos los alumnos. En definitiva, las profesoras destacaron que este criterio era muy variable, pero sí se pudo observar dos tendencias en los alumnos que presentaban menores resultados en las evaluaciones: cierta participación espontánea para expresar dudas o, por el contrario, poca participación en general.

Con respecto a las opiniones sobre la *utilidad* del curso, se pudo observar a partir de conversaciones en las clases que, si bien la mayoría consideraba que el curso no era útil ni necesario para acceder a algún tipo de bibliografía durante el cursado de la carrera, sí reconocían que podría ser de utilidad en el futuro, en caso de necesitar acceder a algún tipo de material en inglés.

Por último, en cuanto a la *obligatoriedad* del curso, se pudieron observar tres grandes tendencias. En primer lugar, un grupo pequeño de alumnos (que terminaron con muy buenos

resultados en los parciales) en la primera semana de clases preguntó por la posibilidad de obtener alguna equivalencia sin tener que cursar ese espacio curricular en caso de demostrar conocimientos elevados del idioma o presentar un certificado o examen rendido en algún instituto de inglés. Aunque no pudieron eludir la obligatoriedad del curso, este grupo de alumnos aceptó sin resistencia los términos y no presentó ninguna otra inquietud durante el resto del cursado. Dos alumnos, que tuvieron que recuperar una instancia evaluativa, manifestaron ante los profesores, de forma informal, su disconformidad con la obligatoriedad del curso, argumentando que este no era un requisito para otras carreras de la universidad, como la carrera de abogacía. El resto de los alumnos, la gran mayoría, no expresó ninguna apreciación manifiesta sobre este punto.

En conclusión, la observación participante permitió relevar de forma más organizada entre los dos profesores aspectos observables sobre la participación y actitudes de los estudiantes y sobre la utilidad y obligatoriedad del curso.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

Comenzamos esta investigación basándonos en la concepción holística del estudiante, como una persona integral donde no solo interesa la dimensión intelectual, sino también la emocional. El objetivo principal que motivó este trabajo fue investigar la relación entre el rendimiento académico, la regulación emocional y el nivel de ansiedad. Si bien la influencia de los factores emocionales en la educación ha sido ampliamente estudiada, la educación y la regulación de emociones es algo que se ha comenzado a investigar con más rigurosidad y ha manifestado un importante auge en estas últimas décadas.

Antes de avanzar con las conclusiones del análisis de los resultados, creemos necesario destacar que los valores de nuestra pequeña muestra no presentaron grandes diferencias entre sí, y que el rendimiento académico depende de una multiplicidad de factores, como la inteligencia, la motivación, factores personales e incluso familiares y sociales. Aun así, creemos que los resultados podrían extrapolarse a otros contextos más amplios, ya que se condicen con lo observado en otras investigaciones, y además, nos permiten presentar un novedoso aporte al contexto de los cursos de lectocomprensión de un idioma, donde muchas veces los factores emocionales no son considerados.

En primer lugar, a través de los distintos instrumentos utilizados, el cuestionario de regulación emocional, la escala de ansiedad y la observación participante, se pudo comprobar que el factor emocional efectivamente tiene influencia en el rendimiento académico. A partir de la división en tres grupos según los resultados en los parciales, se pudieron confirmar las hipótesis restantes que explicaremos con más detalle a continuación.

El grupo de estudiantes que obtuvo los mejores resultados en los parciales (Grupo A) mostró una mayor influencia por la *reevaluación cognitiva*. Esto demuestra que utilizar estrategias de reevaluación como antecedente a la conducta puede traer beneficios para afrontar la tarea de aprendizaje o evaluación, ya que los procesos de atención y concentración estarían destinados principalmente a resolver el examen. Las personas que utilizan este tipo de estrategias con mayor frecuencia demuestran una mayor competencia emocional, lo que les permite no solo percibir y comprender las emociones, sino también expresarlas correctamente. De esta manera, estas personas tienden a ser más abiertos a las emociones, aun si son negativas, ya que han desarrollado mayor tolerancia y saben cómo redirigirlas de la forma que consideren más provechosa. Por este motivo, aún si demuestran niveles elevados de ansiedad durante un

examen, ya sabrán cómo regularla y dedicar todos sus recursos cognitivos a la resolución de la evaluación.

Por otro lado, el factor que más influyó en los estudiantes del Grupo B, quienes obtuvieron las calificaciones más bajas, fue la *supresión emocional*. Esto también corrobora nuestra hipótesis de que los estudiantes que utilizan estrategias de supresión emocional con mayor frecuencia exhiben un desempeño académico menos eficiente. Como explicamos anteriormente, la supresión de las emociones implica un esfuerzo cognitivo considerable que reduciría los recursos cognitivos disponibles para concentrarse, retener y procesar la información, habilidades fundamentales en el ámbito académico y en el momento de evaluación. Asimismo, las personas que utilizan estrategias de supresión emocional de forma recurrente tienden a tener dificultades para aceptar emociones negativas (como el miedo, la frustración, la ansiedad, el enojo), para encontrar formas de automotivarse, controlar los impulsos o diferir gratificaciones.

Por último, los estudiantes del Grupo C, quienes obtuvieron calificaciones más dispares, se vieron más influenciados por los niveles de ansiedad. Esto también nos permitió corroborar nuestra tercera hipótesis de que los estudiantes que no son hábiles en el manejo de sus niveles de ansiedad exhiben un desempeño académico variable. Los alumnos que usualmente no ponen en práctica estrategias de regulación emocional, ya sea a través de la reevaluación cognitiva o la supresión emocional, están más expuestos a recibir la influencia del nivel de ansiedad en el momento de la evaluación.

Si bien debemos recalcar que es difícil poder establecer un potencial predictor de la regulación emocional en el rendimiento académico, creemos que en nuestra investigación fue posible demostrar una incidencia de los factores emocionales en el desempeño académico. Y esto es lo que abre la puerta a nuevas investigaciones para ver si los resultados que aquí obtuvimos también se manifiestan en otras poblaciones estudiantiles más numerosas.

Sin duda existen otros factores más allá de los emocionales que influyen en el desempeño académico, en especial en un curso de lectocomprensión obligatorio de un idioma extranjero a nivel universitario, donde quizás el más notorio sea el conocimiento previo del idioma y la formación que haya tenido el estudiante. Sin embargo, creemos que podría ser muy provechoso trabajar con estrategias de regulación emocional desde el rol de los profesores.

Hemos visto cómo las emociones son procesos psicológicos que pueden favorecer o perjudicar tanto el aprendizaje como el rendimiento académico; por lo tanto, si los profesores fomentan que los alumnos logren un comportamiento emocional autorregulado, esto redundaría en beneficios en el aula. Por ejemplo, en el análisis de las actitudes y creencias de los alumnos hacia el curso de lectocomprensión, hemos descrito algunas actitudes negativas hacia la obligatoriedad o la utilidad del curso, o creencias personales de incapacidad para resolver las actividades de lectura en inglés. Sin duda, notar estas actitudes es el primer paso para luego intentar cambiar ese tipo de creencias limitadoras, animando a los alumnos, ayudándoles comprometerse en la toma de acciones determinadas, demostrándoles sus logros o incluso brindando un espacio donde entre todos puedan reflexionar sobre las ventajas de, por ejemplo, identificar las ideas principales de un texto que no está traducido en español.

Como mencionamos anteriormente, la regulación emocional puede surgir internamente o también puede ser motivada por otra persona. Los docentes pueden ejercer un rol preponderante en el factor emocional, ya que son protagonistas en el tipo de ambiente y clima que se crea en la clase, y podrían cumplir el rol de guías o gestores de cambio en el proceso emocional del alumno.

Sin duda, todos los métodos y materiales bibliográficos en la enseñanza de una lengua extranjera intentan, al menos, desarrollar las mejores estrategias de enseñanza para obtener los resultados más deseables. Desde que se ha probado cómo el factor emocional incide en el aprendizaje, normalmente se hace énfasis en la creación de un entorno áulico amigable, donde el filtro emocional sea bajo, para estimular el aprendizaje. No obstante, no hemos encontrado mucho material concreto sobre el desarrollo de estrategias de regulación emocional en el aula, y menos en el contexto de la enseñanza de una segunda lengua, más que algunos libros sobre mindfulness o atención plena.

Por los motivos expresados, creemos que nuestro trabajo podría motivar futuras investigaciones que analicen los resultados de prácticas que integren la educación emocional en las clases de idioma. Por ejemplo, se podría investigar de forma sistemática las posibles diferencias entre grupos de estudiantes que hayan recibido una preparación explícita en el desarrollo de estrategias de regulación emocional o técnicas de manejo de la ansiedad, en contraposición con grupos que no hayan recibido ningún tipo de educación emocional.

Estos serían estudios interesantes que echarían luz sobre los nuevos roles y desafíos que implica la docencia, y que podrían generar la producción de nuevas herramientas, materiales y

estrategias para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, al fomentar el uso de estrategias de reevaluación cognitiva, por ejemplo, los estudiantes podrían obtener no solo beneficios en el ámbito educativo, sino que también se les daría herramientas que podrían utilizar en las demás facetas de sus vidas. Esto sería muy valioso para contribuir al crecimiento positivo en el desarrollo personal de los estudiantes, que es, justamente, uno de los objetivos claves de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrés M. L., Urquijo, S. (2011). Cuestionario de Regulación Emocional. Traducción y adaptación rioplatense para la Argentina Revisado. (CRE-AR), CONICET.
- Andrés, M. L., Stelzer, F., Vernucci, S., Juric, L. C., Galli, J. I., & 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
- Andrés, M., Stelzer, F., Canet Juric, L., Introzzi, I., Carvajal, R. y Navarro, J. (2017). Regulación emocional y desempeño académico: revisión sistemática de sus relaciones empíricas. *Psicología em Estudo*. 22. 299. 10.4025/psicolestud.v22i3.34360.
- Arnold, J. (2006) Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. En *études de Linguistique Appliquée*, n.º 139.
- Bein, R.; Bengochea, N. y Sartori, M.F. (2016). “Yo leo Inglés, vos leés Francés, ellos se quedan afuera...” La resistencia a las Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior. En Abate Daga, V. (et al. Comp.) *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Bergallo, C. L., y Roldán, L. P. (2014). Estrategias de regulación emocional. Diferencias entre Facultades. (Tesis de grado). *Psicología Cognitiva - Centro De Investigación En Procesos Básicos, Metodología Y Educación De La Facultad De Psicología De La Universidad Nacional De Mar Del Plata*. Recuperado el 5 de mayo de 2018 de <http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/194>
- Bergfelt, A. (2008). Las actitudes en el aprendizaje de una segunda lengua. Karlstadt Universitet. Recuperado el 12 de julio de 2018 de <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:24525/FULLTEXT01.pdf>
- Bersano, N; Tomasini, S.; Weth, G. (2015). Propuestas para una autonomía estratégica del lector en L2: Actividades de lectura y poslectura. En Muse, C. (comp.) *Lectura y escritura 7: segundas lenguas y lenguas extranjeras: cátedra UNESCO*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Bisquerra, R. (2000). El marco conceptual de las emociones. En Bisquerra, R. *Educación emocional y Bienestar*. Madrid: Cisspraxis.

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa, RIE*, ISSN 0212-4068, Vol. 21, N.º 1, 2003, págs. 7-43. 21.
- Braun, E. (2005). El rol de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Anuario Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de La Pampa*, 7, 245-250. Recuperado el 7 de julio de 2018 de http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/anuario_fch/n07a19braun.pdf
- Cabanach C., Souto-Gestal A, González Doniz L, Corrás Vázquez T. (2018) Afrontamiento y regulación emocional en estudiantes de fisioterapia. *Universitas Psychol.* 2018;17(2):1-13
- Califa, M. (2016). Fundamentos y propuestas para la enseñanza del léxico en el desarrollo de la lectocomprensión en L2. En Abate Daga, V. (et al. Comp.) *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Carbonetti, M.A. y González, L. (2016). La normativa: ¿qué lenguas se deben aprender en la universidad? En Abate Daga, V. (et al. Comp.) *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Chauncey-Strain, A. y D'Mello, S. K. (2011). Emotion Regulation during Learning. En G. Biswas, S. Bull, J. Kay, & A. Mitrovic (Orgs.), *Artificial Intelligence in Education*. 15th International Conference, AIED (pp. 566–568). Berlin: Springer.
- Delfín de Manzanilla, B. (2007). Actitud de los estudiantes universitarios hacia el aprendizaje del inglés. *Redhecs*, 2 (2). Recuperado el 2 de febrero de 2107 de <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/view/339/768>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Garofolo, A.; Muñoz, V. y Padula, M. (2016) La noción de género en el diseño de manuales de lectura en cursos de Inglés con Fines Específicos en Ingeniería. En Abate Daga, V. (et al. Comp.) *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González de Gatti, M. Orta González, D. y Sánchez, M. V. (2016). Aprendizaje de vocabulario en LE en el Nivel Superior: Desde las estrategias hacia su aplicación en un entorno

- virtual. En Abate Daga, V. (et al. Comp.) *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Gross, J. J. y Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: conceptual foundations. En J. J. Gross (Ed.) *Handbook of Emotion Regulation*, 3-24. New York: The Guilford Press.
- Gross, J. J. y John, O. P. (2003). Individual differences in two emotional regulation process: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Gross, J.J. (1999) Emotion Regulation: Past, Present, Future. *Cognition and Emotion*, 13:5, 551-573, DOI: [10.1080/026999399379186](https://doi.org/10.1080/026999399379186)
- Gumora, G. y Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40, 395-413.
- Gutiérrez Calvo, M. y Avero, P. (1995). Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora: déficit de procesamiento vs falta de confianza. *Psicothema*, 7(3), 569-578.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista L., P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hyland, K. (2009) Specific Purpose Programs. *The Handbook of Language Teaching*. 201 - 217. [10.1002/9781444315783.ch12](https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch12).
- Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. doi:10.2307/327317
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, 21-48.
- Karamanian, N. y Raspa, J. (2016). Implementación de técnicas de auto-percepción para optimizar la auto-monitorización en la escritura de inglés como lengua extranjera. En Abate Daga, V. (et al. Comp.) *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Klett, E. (2016). Lenguas, marco normativo y pluralidad lingüística/cultural en la universidad. En Abate Daga, V. (et al. Comp.) *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

- Krashen, S. D. (1995). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Phoenix ELT.
- Krashen, S. D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. California: Pergamon Press Inc.
- Matsuda, S. y Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32, 21-36.
- Medrano, L.; Moretti, L.; Ortiz A. y Panero, G. (2013). Validación del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva en Universitarios de Córdoba, Argentina. *Psyke*, 22 (1).
- Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. En: *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Páez Cala, M., y Castaño Castrillón, J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/5798/7314>
- Pekrun, R.; Goetz, T.; Titz, W. & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-105.
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion* (5th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Rodríguez Elhelou, A., Tonel, L., & Tonel, N. (2015). Relaciones entre la regulación emocional y el rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. (Tesis de Grado). Recuperado de: <http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/792>
- Rubio, F. (2004). La ansiedad en el aprendizaje de idiomas. Servicio de Publicaciones. Universidad de Huelva.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. doi:0.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

- Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). “La observación participante en el campo”. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós, Argentina.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of a definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3), 25-52.
- Wolpe, Joseph. (1958). *Psychotherapy by Reciprocal Inhibition*. Stanford, CA: Stanford University Press

ANEXO

Cuestionario de Regulación Emocional

Traducción y adaptación rioplatense para la Argentina Revisado (CRE-AR)*

Mg. María Laura Andrés – Dr. Sebastián Urquijo
CIMEPB – UNMP - CONICET

Nos gustaría que respondieras algunas cuestiones relacionadas con tu vida emocional, en particular, cómo controlás o manejas tus emociones. Nos gustaría saber qué cosas hacés cuando te sentís alegre o triste y cómo expresás o mostrás tus sentimientos en tu manera de hablar o de comportarte. Aunque algunas oraciones te suenen parecidas, en realidad tratan aspectos diferentes. Por favor, indicá cuán de acuerdo o en desacuerdo estás con cada una de las afirmaciones que se presentan a continuación utilizando para ello la siguiente escala. Intentá hacerlo considerando como controlás o manejas tus emociones en la actualidad, no como desearías hacerlo en el futuro y teniendo en cuenta qué cosas hacés generalmente.

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
Totalmente **Neutral** **Totalmente**
en desacuerdo **de acuerdo**

	1	2	3	4	5	6	7
1. Cuando quiero sentirme mejor (por ejemplo, más alegre / feliz / contento / de buen humor) me esfuerzo por cambiar mi manera de pensar.							
2. Preservo mis emociones, no las expreso o comunico, las guardo sólo para mí.							
3. Cuando no quiero sentirme tan mal (por ejemplo menos triste / enojado / de mal humor) trato de ver o pensar las cosas de una manera diferente.							
4. Cuando estoy sintiendo emociones positivas (por ejemplo, alegre o contento), trato de no expresarlas o comunicarlas.							
5. Cuando tengo que enfrentarme a una situación difícil, que me pone nervioso, trato de pensar desde una perspectiva que me ayude a mantener la calma, a estar tranquilo.							
6. Controlo mis emociones, pero no las expreso, no las comunico ni las demuestro.							
7. Cambiar la manera de pensar sobre una situación o problema que me preocupa, me ayuda a sentirme mejor.							
8. Controlo mis emociones mirando la situación en la que me encuentro desde una perspectiva diferente.							
9. Cuando siento emociones negativas, me aseguro de no expresarlas, comunicarlas o demostrarlas.							
10. Cambiar la manera de pensar sobre una situación que me preocupa, me ayuda a no sentirme tan mal.							

* Autorizado por los autores de la versión original en Inglés (Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-62).