



IX CONGRESO
Marplatense
INTERNACIONAL
de Psicología

**De encuentros
en el desencuentro**

La Salud Mental Comunitaria como salida
en tiempos de distancias e individualismo

1, 2 y 3 de Diciembre de 2022

Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Psicología
IX Congreso Marplatense de Psicología : de encuentros en el
desencuentro : la Salud Mental Comunitaria como salida en
tiempos de distancias e individualismo

Compilación de Carlos Juan Romay. - 1a ed. - Mar del Plata:
Universidad Nacional de Mar del Plata, 2023.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: online
ISBN 978-987-811-090-5

1. Psicobiología. 2. Salud Mental. I. Romay, Carlos Juan, comp.
II. Título.
CDD 150.72

ISBN 978-987-811-090-5



Presentación:

Esta nueva edición del Congreso Marplatense tuvo como idea principal el poder aportar en la construcción y consolidación de un modelo de Salud Mental Comunitaria, considerándola una propuesta de acción en el marco macroestructural de opresión y anonimato que nos impone el neoliberalismo. Fue la intención trabajar con una marcada impronta Latinoamericanista, presentando alternativas que reivindiquen acciones colectivas, generando marcos de reconocimientos y acción conjunta. De esta forma, y reafirmando la impronta comunitaria de estas construcciones, pudimos entenderlas como estratégicas y necesarias. Fue un Congreso con un fuerte contenido artístico, popular y local, con una revalorización de las producciones logradas desde la disciplina, y con un reconocimiento de la necesidad de trabajar interdisciplinariamente. Buscamos trabajar esta red, y aportar en el intercambio con quienes suman al armado de espacios sociales más justos y equitativos, donde se reconocen las distintas realidades, reconociendo las diversidades. La realización del Congreso fue una alegría, luego de una anterior suspensión en tiempos de Pandemia del Covid-19 y un compromiso político, ético y praxiológico con nuestra realidad, que reclama una Universidad comprometida y activa en la defensa de derechos y la instalación de paradigmas que apunten al bien-estar común.

Fundamento:

Ubicamos la propuesta del Congreso en un momento histórico signado por los efectos de una pandemia que generó impactos en todo el mundo. En un sistema de acumulación capitalista que disponen de la crisis y la guerra como parte, y encontró en el Covid-19 un catalizador que tensionó el funcionamiento globalizado en distintas escalas. Con un sistema patriarcal expulsivo, y una radicalización de la xenofobia, la violencia y la discriminación. La exclusión como forma y la estigmatización como mecanismo preponderante de reconocimiento hacia lo ajeno, fomentando la individualización y lectura del mérito. Con sistemas de atención en Salud amenazados por la lógica mercantilista transnacional que pone en entredicho el estado moderno, y con un armado de sistemas de acompañamiento cada vez más anónimos e impersonales. Los efectos en las personas, sus modos de vincularse e impactos sociales son claros: pérdidas de referencias vinculares ante un sistema patologizante, aumento de niveles de malestar subjetivo que impacta en



las esferas familiares, laborales y educativas; afectación de las tramas subjetivas y tejidos sociales proveedores de sostén; mayor conflictividad social y vincular, descolectivización de las acciones , exclusión social , mayor estigmatización que afecta a los cuerpos contribuyendo al aumento de la morbilidad, discapacidad y mortalidad prematura, desmejora de la calidad de vida y el bien-estar.

Desde este contexto, se busca fortalecer el campo de la Salud Mental como prioritario y estratégico, reconfigurando el rol de la Psicología y de las distintas disciplinas vinculadas, repensando la Universidad y sobre todo, remarcando cómo, si bien las distintos grupos poblacionales presentan diferencias entre sí, no hay ninguno que sea inmune al sufrimiento. En el caso de nuestro país la Ley Nacional de Salud Mental N° 26657 sancionada en el 2010, su Decreto Reglamentario 603, el Plan Nacional de Salud Mental ambos del 2013 y el Plan Integral para el Abordaje de los Consumos Problemáticos (Plan IACOP) LEY 26.934, ordenan y presentan guías rectoras para la formación, capacitación e implementación de acciones en el Área de Salud Mental. Se impulsan cambios en los modos de gestionar los servicios de salud, y en el desarrollo de intervenciones y prácticas vigentes. Se reconoce a la Salud Mental como un proceso determinado por componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales. Amplía las fronteras de lo disciplinar con una concepción de la salud desde una perspectiva integral, y desde la necesidad de garantizar las mejores condiciones posibles para el desarrollo físico, intelectual y afectivo. Las transformaciones que se proponen abarcan no solo la organización de los servicios, las características de los equipos de trabajo, la formación, el seguimiento y divulgación; sino que presentan sentidos éticos, deontológicos y políticos.

A su vez, propone un modelo de Salud Mental Comunitaria, asumiendo que los procesos de determinación del proceso salud – enfermedad – atención – cuidado, se producen en el ámbito de lo social y es desde ahí, donde se interviene. Una lectura crítica sobre los determinantes y tensiones impulsa la modificación de los modos de vida, y el armado de un tejido social, inclusivo, diverso y activo, donde ingresemos todxs.

Las reacciones ante estas propuestas son variadas, pero existe un punto en común: el reconocimiento de la complejidad para su implementación en un mundo que profundiza un modelo individualista, productivo, lucrativo, y desanclado de su escenario social. Sumado a esto, las instituciones formativas - por razones de institucionalización, contexto y/o resistencias- contamos con un retraso de implementación de reformas y propuestas para impulsar su ejecución. Así como



escasa creación y desarrollo de proyectos y políticas públicas que la acompañen e impulsen. La posibilidad de construir un modelo de Salud Mental Comunitaria se presenta como disruptiva y contrahegemónica, como un objetivo y una utopía, buscando organizar y generar una inscripción social, impulsando la instancia de lo colectivo, buscando generar espacios subjetivantes tendientes a la Salud integral. Es una posibilidad y responsabilidad, aportar a repensar las estrategias, herramientas y lecturas, que impulsen la reconsideración ante los encierros que un sistema de control, exclusión y competitividad proponen, y esa es la apuesta: el encuentro y el trabajo conjunto para repensarnos, potenciarse y construir. Es el derecho y el efecto de la creación colectiva, aquello que nos permite repensar los modelos de subjetivación, revisando los modos de vida estandarizados y la creación de formas de vida. Pues, siempre queda un resto que no puede ser disciplinado, un resto que resiste los procesos de subalternización, dominio y/o colonización. Potencias, vitalidades anómalas, divergentes o resistencias, que favorecen el desarrollo de prácticas populares, militantes, democráticas con propuestas de resensibilización, creando lenguaje, performando subjetividades y cuerpos, relación con la historia y organización. Retomar estos conceptos es clave para entender que no se puede con displicencia y distancia, sino con amor y cuidado; no es en cualquier lugar, sino en nuestra Latinoamérica con sus pueblos originarios y su historia de colonización; y no es dividido o por partes, sino que es juntxs y de modo integral. La propuesta del actual Congreso, busca retomar el impulso inicial de agrupaciones, usuarios e instituciones que permitieron la normativización de un modelo de trabajo como política y propuesta, reivindicando movilizaciones, acciones y revueltas. Dándole voz a aquellxs invisibilizadxs, enfrentando al poder político y mediático, tratando de construir un espacio de encuentro, pensamiento y trabajo de revisión epocal. Apunta, sobre todas las cosas, a construir un espacio de encuentro colectivo que busque, desde la potencia de lo grupal, acompañar e impulsar desde el área de la Salud Mental, la creación de propuestas respetuosas, diversas, vitales y afectuosas, desde un modelo que apunta a la creación de un lazo comunitario como síntoma, resistencia y salida colectiva.

Autoridades:

- **Decano:** Lic. Juan Pablo Issel
- **Vicedecana / Secretaria Académica:** Lic. Julieta Filippi Villar
- **Subsecretaria de Coordinación Académica:** Lic. Alejandra Ané



- **Subsecretario de Asuntos Estudiantiles:** Lic. Lucas Salinas
- **Subsecretaria de Seguimiento Curricular:** Esp. Gloria González
- **Secretario de Extensión y Transferencia:** Esp. Carlos Juan Romay
- **Subsecretario de Vinc. Territorial e Interinstitucional:** Lic. Joaquín Simón
- **Secretario de Inv., Posgrado y Relaciones Int.:** Lic Mauro Pino
- **Subsecretaria de Inv., Posgrado y Relaciones Int.:** Esp. Rocío Cataldo
- **Secretaria de Género y Diversidades:** Lic. Milena Remagi
- **Secretario del Consejo Académico:** Lic. Joaquín Simón

Comité Científico:

- Mg. Arias, Claudia Josefina (UNMDP, Argentina)
- Mg. Baur, Vanesa (UNMDP, Argentina)
- Mg. Berruti, Belen (UNMDP, Argentina)
- Lic. Calderon Sánchez, Raymundo (UVM, México)
- Dra. Castañeiras, Claudia (UNMDP, Argentina)
- Lic. Cecchi, Nestor (CESYS-ADUM, Argentina)
- Dr. Cingolani, Juan Marcelo (UNMDP, Argentina)
- Lic. Di Sabatto, Fabio (UNMDP, Argentina)
- Lic. Espinoza Barrios, Jaime Alejandro (U. Alba, Chile)
- Mg. Euletche, Ana Maria (UNMDP, Argentina) Dra. Falfani, Liliana (UNMDP, Argentina)
- Dr. Finochetto, Guillermo (UNR, Argentina)
- Dra. Galarza, Aixa (UNMDP, Argentina)
- Mg. García Diez Torres, Fernando Miguel (UDEP, Perú)
- Mg. Garvie, Esteban (UNMDP, Argentina)
- Esp. Gimenez Luis (UDELAR, Uruguay)
- Mg. Golpe, Laura (UNMDP, Mg. Gómez Angulo, Carine Beatriz (Areandina, Colombia)
- Dra. Hermosilla, Ana (UNMDP, Argentina)
- Mg. La Rocca, Nelida Susana (UNMDP, Argentina)
- Dr. Ledesma Ruben Daniel (UNMDP, Argentina)
- Lic. Llarul, Graciela (UNMDP, Argentina)
- Lic. Marañon, Sandra (UNMDP, Argentina)
- Mg. Martinez, Horacio Gabriel (UNMDP, Argentina)
- Mg. Mulder, Silvia (UNMDP, Argentina)
- Lic. Martinez Alvarez, Hugo Ernesto (UNMDP, Argentina)



- Dra. Minicelli, Mercedes Silvia (UNMDP, Argentina)
- Mg. Mogensen, Cristina (UNMDP, Argentina)
- Dra. Ovstrosky Ana (UNMDP, Argentina)
- Esp. Perez Lali, Mariela (UNMDP, Argentina)
- Lic. Pintos, Susana (UNMDP, Argentina)
- Dra. Posada Gómez, Sara Lía (TDEA, Colombia)
- Mg. Redondo, Ana Isabel (UNMDP, Argentina)
- Esp. Salcedo Chuquimantari, Jorge Antonio (U. Continental, Perú)
- Mg. Sanchez, Mirta Lidia (UNMDP, Argentina)
- Esp. Santangelo Pablo (UNMDP, Argentina)
- Dra. Silva Peralta, Yamila (UNMDP, Argentina)
- Psicol. Steimbregger, Lautaro (UNCo, Argentina)
- Dr. Urquijo, Sebastian (UNMDP, Argentina)
- Dr. Vivas, Jorge Ricardo (UNMDP, Argentina)

Comisión Organizadora:

- Lic. Maletta, Francisco
- Lic. Rodríguez Gerometta, Maria del Carmen
- Srita. Gonzalez, Paloma
- Srita. Iezzi, Stefania
- Srita. Rapisarda, Sol
- Srita. Ligori, Sabrina
- Srita. Berg, Lara
- Sr. Peralta, Lisandro

Comisión de Prensa y Difusión:

- Periodista: Gabriela Mónica Lagazio

Comisión de Vinculación Internacional:

- Lic. Margarita Guarín



Edición:

- Lic. Maletta, Francisco



CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....	3
CONTENIDO.....	9
TRABAJOS LIBRES	16
1. Abordaje Comunitarios interdisciplinarios e intersectoriales	16
2. Abordaje de la Salud Mental.....	79
3. Clínica con niños y adolescentes.....	200
4. Conceptualización de la Extensión	381
5. Consumos Problemáticos.....	422
6. Debates sociológicos, filosóficos y antropológicos en la Psicología.....	455
8. Diagnóstico y evaluación psicológica.....	501
9. Discapacidad: debates actuales.	540
10. Dispositivos alternativos de atención	560
12. Estudios interdisciplinarios, integrales y nuevos desarrollos.....	592
13. Ética, deontología profesional y derechos humanos.....	640
14. Formación Universitaria: grado y postgrado. Prácticas Integrales	805
16. Gerontología: psicogerontología; programas socio preventivos para adultos mayores, atención psicológica directa e indirecta a la dependencia en la vejez.....	883
17. Historia y posibles desarrollos de la Psicología	930
18. Problemáticas de momentos vitales: niñez y adolescencia.....	1003
19. Problemáticas Sociales y Comunitarias.....	1059
21. Psicoanálisis: teoría y práctica.....	1111
22. Psicología Clínica y Psicopatología.	1293
23. Psicología de la Emergencia	1360
24. Psicología de los grupos.....	1402
25. Psicología del Trabajo y Organizacional.....	1466
27. Psicología Educativa.....	1476
28. Psicología Jurídica. Abordajes interdisciplinarios.....	1531
29. Psicología Perinatal.....	1541
30. Salud Pública y legislación actual. Políticas Públicas	1564
31. Sexualidad y Género	1581



32. Vínculos, virtualidad y educación tecnomediada.....	1698
TALLERES:	1746
ARTIVISMO, una práctica transformadora: entre cuerpo, arte y poesía	1747
Autocuidado de la persona del terapeuta desde los Modelos Contextuales Conductuales.	1749
Como nuestra mente puede complicar nuestro desempeño deportivo (y cómo podemos evitarlo)	1751
Cuerpo y Vínculos: Sistemas Familiares en Movimiento, la Danza Movimiento Terapia como herramienta para el abordaje psicoterapéutico.	1752
Cuerpos productivos en crisis. Mujeres, trabajo y subjetivación.	1753
¿Dónde quedan nuestras prácticas en la encrucijada de la sexualidad?	1756
Estado y políticas públicas: efectos y sentidos en la producción de subjetividad y el lazo social contemporáneo.	1757
Hacer una universidad más allá de sus muros, primero con pandemia y ASPO y ahora con presencialidad, ¿oportunidad para interpretarnos? ¿proceso individual, colectivo o entramado?	1760
Lo que puede un cuerpo: Diálogos entre psicología y las danzas africanas de Guinea.	1762
Practicando Habilidades DBT (Terapia Dialectica Comportamental) con consultantes con DRE (Desregulacion Emocional).	1764
Primeros Auxilios Psicológicos y Autocuidado.....	1766
¿Proyectos postergados? Al encuentro con mis recursos para la acción.	1768
Ronda de terapeutas: ¿Qué es ser terapeuta en el contexto actual?	1769
Sueños desde el Enfoque Gestáltico De la interpretación a la integración	1771
Taller de Cine Comunitario. La creación audiovisual como herramienta de encuentro y transformación.....	1774
Taller en Entrenamiento en Habilidades de la Terapia Dialéctica Conductual para Terapeutas.	1777
Taller de exploracion, el arte de curar(nos): la sanacion de nuestros territorios es una tarea historicamente colectiva.	1779
Taller de exploración vivencial de Biodanza y trabajo corporal como recursos técnicos para el trabajo en grupos.....	1781
Taller de exploración vocacional y ocupacional: un abordaje lúdico-reflexivo #VOSPODÉSELEGIR	1784



Taller de movimiento “Un escuchacuerpo”	1786
Taller de reflexión y análisis de casos. Construyendo el rol del psicólogo en territorio.	1787
Taller de Sociodrama: “Del Aislamiento al Empoderamiento colectivo: hacia nuevas tramas vinculares”	1790
Taller Vivencial Roles y Jaulas	1793
POSTERS.....	1794
¿Cómo perciben los climas motivacionales de los equipos deportivos lxs adolescentes y lxs entrenadorxs?: Estudio a lo largo de una temporada	1794
¿De qué hablamos cuando hablamos de Género en Nacer entre Palabras?: una propuesta desde la extensión universitaria.....	1797
Análisis de la velocidad de procesamiento en adultos mayores	1798
Apoyo social percibido, Florecimiento humano y Calidad de vida relacionada a la salud en mujeres mayores que viven solas.....	1799
Encuentros: imágenes y palabras en tiempos de pandemia interpelando los encierros.....	1801
Práctica clínica desde la perspectiva de terapeutas cognitivos y psicodinámicos.....	1805
Abordaje interdisciplinario en un caso de trastorno alimentario	1806
Vivencias sobre la paternidad: Acompañando embarazos en tiempos de pandemia ...	1808
Entrenamiento en Cognición e Interacción Social en adolescentes con CEA: La experiencia de los usuarios	1809
Estudio de la comprensión lectora y su relación con la mentalidad de crecimiento y el compromiso escolar en niños de 9 a 11 años.....	1811
Diferencias de género en el uso de estrategias de regulación emocional en estudiantes universitarios	1812
Evaluación y entrenamiento de la inhibición cognitiva en niños y niñas en contexto virtual.	1814
Práctica clínica desde la perspectiva de terapeutas cognitivos y psicodinámicos.....	1816
El rol del/la psicólogo/a en la atención a la enfermedad de Hansen. Un relato de experiencia.....	1821
Estudio exploratorio acerca del conocimiento que tienen los docentes de la Facultad de Psicología de la UNMDP sobre la ley Micaela. Ley 27.499.....	1822
Pobreza y Pandemia COVID-19: Análisis de la Calidad de Vida Percibida y su relación con las Competencias Socioemocionales.....	1824
Habilidades para la vida en basquetbolistas adolescentes y su relación con el liderazgo transformacional de sus entrenadores.....	1826



Las experiencias positivas en las actividades de disfrute y su relación con el consumo de alcohol en la adolescencia.....	1828
Contribución de la tolerancia al estrés y la memoria de trabajo a la comprensión de textos expositivos y narrativos en niños de edad escolar	1831
Proyecto de beca Evaluación de actitudes hacia gays, lesbianas y trans en personas jóvenes, de mediana edad y adultas mayores heterosexuales	1832
Quiasmo: debates sobre la materialidad del cuerpo en el campo de la psicología y el psicoanálisis	1833
Factores prenatales y perinatales asociados al Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.....	1835
Alcohol y tránsito en Mar del Plata: conocimiento sobre el límite legal de alcohol para conducir en personas lesionadas	1837
Actitudes hacia el uso del teléfono celular en personas mayores y su relación con variables socio-demográficas	1838
Desarrollo y validación de tareas de estimulación del lenguaje en un laboratorio virtual	1840
Vivencias sobre la paternidad: Acompañando embarazos en tiempos de pandemia ...	1841
Salud mental es buen-estar colectivo	1843
Formación en derechos de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Mar del Plata.	1845
Caracterización del uso de tecnologías en la infancia y la adolescencia. Diferencias según ciclo escolar.....	1849
Aportes de la psicología perinatal para la prevención de la violencia obstétrica	1850
Estudio exploratorio descriptivo sobre la perspectiva de los usuarios de servicios privados de asistencia psicológica en Mar del Plata, respecto a la disponibilidad de información sanitaria.....	1853
Estudio preliminar acerca del conocimiento sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en docentes de nivel primario.....	1854
Experiencias con talleres destinados a adolescencias trans e identidades disidentes vinculadas a la ONG Asociación Mundo Igualitario (AMI)	1856
Inclusión de la formación en discapacidad en la Universidad Nacional de Mar del Plata.	1858
Estudio longitudinal sobre el impacto emocional del aislamiento por COVID-19 en niños y niñas de 0 a 3 años	1859
La recepción de la dialéctica hegeliana en los escritos de 1948-49 de Jacques Lacan	1861



Aportes al estudio de la Cognición Social. Relaciones entre los aspectos cognitivos y afectivos de teoría de la mente y de la empatía en adultos de edad temprana y de edad media.	1863
Análisis de los contenidos sobre género y diferencias de género en las narrativas de los videojuegos destinados a niñas y niños menores de 12 años	1865
Estudio de casos sobre las diferencias de género en niños y niñas	1866
Validación de contenido por juicio de expertos de un cuestionario para evaluar conocimiento y necesidades de los docentes en procesos de inclusión educativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en el Nivel Primario.	1870
Trastorno del Espectro Autista: Estudio preliminar acerca del conocimiento en docentes de nivel primario	1871
Práctica clínica desde la perspectiva de terapeutas cognitivos y psicodinámicos	1873
Ajustes de la interfaz de usuario en una página web de ejercitación cognitiva para personas mayores denominada LABPSI, en base a un análisis de la Experiencia de Usuario (UX).....	1879
Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario PHQ-9	1881
Análisis de variables afectivas en los conceptos del PANAS versión Córdoba	1882
Aportes a la conceptualización del constructo empoderamiento desde prácticas físicas alternativas.....	1883
Autocuidado en operadores Socio-comunitarios. Enviñón Dorrego	1885
Autopercepción de Competencias en Estudiantes de Psicología de ciclo Profesional de la Universidad Nacional de Mar del Plata: un estudio comparativo.....	1888
Datos preliminares sobre el bienestar psicológico en población infanto-juvenil con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.....	1896
Ejes de intervención en el rol de becarias de extensión del Programa Activas Psicología.	1898
Encuentros: imágenes y palabras en tiempos de Pandemia: interpelando los encierros	1898
Escala de calificación de Resultados (ORS por sus siglas en inglés)	1900
Estructura conceptual de la investigación psicoanalítica Argentina.	1902
Evaluación del impacto del Programa CV-Asma: seguimiento a 10 años	1906
Facilitadores Pedagógicos: Talleres Semanales de Preparación de Finales y Escritura Académica.	1907
Formas y colores. Puesta a prueba de una tarea informatizada para evaluar flexibilidad cognitiva en personas mayores	1909



Habilidades de fluidez lectora en alumnos con dificultades en comprensión de textos	1913
Habilidades pragmáticas en la adolescencia: comprensión de sentidos no literales....	1915
Hacia una bioética en expansión. Derechos Humanos y perspectiva de género en la formación de grado en Psicología Grupo etica, lenguaje y epistemología	1916
Incidencia en la dirección de la cura en esquemas y elaboraciones lógicas, topológicas y matemáticas de Lacan entre los años 1966 y 1972.....	1917
Índices de confiabilidad en niños: análisis de consistencia interna en una escala de regulación emocional.....	1919
Infancia e Instituciones: Estudio y análisis crítico documental de tecnologías sociales vinculadas a la protección de derechos, en la égida ejecutiva y judicial, de la Ciudad de Mar del Plata, período 2015-2021.	1920
Infancias y adolescencias disidentes. Su escucha desde el consultorio interdisciplinario del Hospital Especializado Materno Infantil V. Tetamanti.....	1921
Jornada de Becarios.....	1922
La telepsicoterapia durante el Covid-19: repercusiones de la capacitación y del ámbito laboral de lxs terapeutas.....	1923
Lanzando la moneda. Puesta a prueba de una tarea informatizada para evaluar flexibilidad cognitiva en personas mayores.....	1925
Las competencias socioemocionales y el conocimiento profesional docente: aportes preliminares para su integración en la teoría y en las prácticas	1928
Lectura de palabras y comprensión de textos en la educación secundaria: análisis de sus relaciones	1929
Medida del tiempo de uso recreativo de tecnologías en la infancia: concordancia entre el autoinforme y el reporte de los cuidadores	1931
Movilidad urbana en mujeres adultas mayores	1932
Orientaciones de Causalidad en el Deporte: diferencias por género	1934
Percepción parental del impacto emocional del COVID en niños, niñas y adolescentes	1935
Procesos inhibitorios y habilidades matemáticas en los primeros años de la escuela primaria. Análisis de relaciones y factibilidad de una intervención (resultados preliminares).....	1937
Propiedades psicométricas de la Escala de Reactancia Psicológica de Hong en Argentina	1939
Proyecto de intervención en regulación emocional para estudiantes universitarios con síntomas de ansiedad.	1940



Proyecto: Relación entre la representación afectiva y el contenido semántico de un conjunto de emociones distinguidas por género gramatical.....	1943
Regulación emocional en el ámbito académico: tolerancia al distrés y ausentismo.....	1944
Relación entre patrones de consumo de alcohol y estilos de conducta interpersonal en adolescentes de la ciudad de Mar del Plata	1946
Relevamiento de la violencia de género en La Matanza.....	1947
Salud Mental y nueva normalidad. Relaciones entre experiencias negativas de la pandemia, apoyo social y depresión.....	1948
Validación de contenido de un cuestionario para explorar estrategias neurodidácticas utilizadas por los docentes	1950
Validez de contenido mediante juicio de expertos del Cuestionario Conocimiento docente del perfil neurocognitivo de aprendizaje del TDAH.	1951
Valores en el deporte: Estudio exploratorio sobre el perfil de valores de basquetbolistas adolescentes según sexo, categoría y puesto.	1953
Variabilidad intraindividual en adultos mayores al resolver la tarea de Búsqueda Visual de la TAC.....	1955
Variaciones en los costos de cambio de tarea en niños de edad escolar	1956



Thompson, R.A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*; 59(240), 25–52.

Yorke, L., Rose, P., Bayley, S., Wole, D., & Ramchandani, P. (2021). The Importance of Students' Socio-Emotional Learning, Mental Health and Wellbeing in the time of COVID-19. *Research on Improving Systems of Education*.

Zamora, E., García Coni, A., Andrés, M.L., Bortolotto, F., Piorno, V., & Canet Juric, L., (2022) *Programa de aprendizaje Socio-Emocional (PAS). Cuadernillo N°2 A partir de quinto año de la escuela primaria*. Mar del Plata: Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata- EUDEM.

Zullig, K. J., Valois, R. F., Huebner, E. S., Oeltmann, J. E., & Drane, J. W. (2001). Relationship between perceived life satisfaction and adolescents' substance abuse. *Journal of Adolescent Health*, 29(4), 279-288.

[1] CASEL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [Iniciativa de Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional], es una organización internacional que tiene como misión monitorear y evaluar programas SEL basados en la evidencia. <https://casel.org/>

[2] Las actividades del PAS no son aplicables en contextos de *bullying* y/o violencia escolar, sino que se limitan a la prevención del mismo.

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

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



Mails de contacto: mdelvalle1989@gmail.com / sebasurquijo@gmail.com /
icanetjuric@gmail.com / elianavanesazamora@gmail.com /
marialauraandres@gmail.com

Institución y/o lugar de referencia: Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT-CONICET-UNMDP)

Resumen:

Introducción: El estudio de los fenómenos psicológicos en el área del aprendizaje ha priorizado la indagación de los aspectos cognitivos por sobre los emocionales. No obstante, se observa en la literatura de las últimas dos décadas un mayor interés por la investigación de la regulación emocional y sus implicancias en el ámbito educativo. La regulación emocional puede definirse como la sumatoria de procesos extrínsecos e intrínsecos orientados a iniciar, mantener, monitorear, modular o modificar las reacciones emocionales de las personas, sea en su ocurrencia, valencia, intensidad o duración, con el propósito de alcanzar objetivos específicos.

Una habilidad de regulación emocional que ha adquirido creciente interés en los últimos años es la capacidad de tolerancia al distrés, es decir, la habilidad de resistir, soportar o tolerar la exposición sostenida a uno o más estímulos emocionales aversivos o negativos con el objeto de alcanzar un objetivo específico. Los estudiantes de distintos niveles educativos enfrentan cotidianamente distintas situaciones demandantes en el camino hacia los logros académicos e individuales, y, en ocasiones, esas situaciones conflictivas requieren de la capacidad de tolerancia al distrés. Al modificar la intensidad o duración de las emociones negativas, esta capacidad podría redundar en beneficios directos e indirectos para el rendimiento académico. Sin embargo, esta variable ha sido principalmente explorada en el ámbito clínico y son sumamente escasos los hallazgos empíricos reportados en la literatura sobre su rol en el ámbito académico. Por eso, este estudio tuvo por **objetivo** analizar las relaciones entre la habilidad de tolerancia al distrés y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. **Método:** Participaron 196 estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNMDP, con edades entre 19 y 37 años. La media de edad fue de 22.63 años (DE = 3.26). El 79.1% (n = 155) de los participantes se identificaron con el género femenino y el



20.9% (n = 41) con el género masculino. Para evaluar la tolerancia al distrés comportamental se administró el Cuestionario de Tolerancia al Distrés (CTD; Bornovalova et al., en prensa; Rojas, 2017). Los **resultados** indican que los estudiantes con mayor rendimiento académico reportaban menos evitación de sus estados emocionales negativos en el CTD. No obstante, esta relación fue de efecto bajo ($r = .17, p < .01$). **Discusión:** la tolerancia al distrés expresa la frecuencia con que las personas evitan o anulan estados emocionales negativos en su vida diaria, por ejemplo, renunciando a una actividad académica si es estresante o faltando a clases si es aburrido. Por esto, es lógico suponer que los participantes que reportaron con mayor frecuencia estas situaciones, presenten menor rendimiento académico. Así, es posible que, al enfrentar emociones negativas como el aburrimiento, la frustración o el malestar, los estudiantes con menor tolerancia al distrés tengan mayor tendencia a interrumpir, postergar o claudicar la realización de sus actividades o tareas académicas. De forma inversa, los estudiantes con mayor capacidad de tolerancia al distrés tendrían más facilidad para concentrarse en las actividades académicas a pesar del malestar, para persistir frente a tareas difíciles o frustrantes y para planificar y finalizar los trabajos y tareas académicas.

Subtema: Regulación emocional y rendimiento académico

Palabras claves: Regulación emocional, rendimiento académico, educación, aprendizaje.

Trabajo (máximo 8 paginas- incluida bibliografía y gráficos)

Introducción

Durante la década de 1980, los discursos de democratización e igualdad en Latinoamérica fomentaron el aumento exponencial en las matriculaciones universitarias (López Segrera, 2016; Rama, 2009). Sin embargo, a pesar de los notables aumentos registrados en el número de ingresantes a las universidades latinoamericanas, el bajo rendimiento académico, la repitencia y las bajas tasas de egreso suponen un área de preocupación, dado que es pequeña la proporción de estudiantes que consiguen culminar sus carreras universitarias



(Fernández Hileman et al., 2014; Plotno, 2009). Las dificultades en el rendimiento académico son indicadas como causas directas de la deserción (Uribe-Enciso & Carrillo-García, 2014), y han llamado la atención, tanto de las instituciones educativas como de las autoridades educativas (Accinelli et al., 2016).

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

Thompson (1994) define a la regulación de la emoción o regulación emocional como la sumatoria de procesos extrínsecos e intrínsecos orientados a iniciar, mantener, monitorear, modular o modificar las reacciones emocionales de las personas, sea en su ocurrencia, valencia, intensidad o duración, con el propósito de alcanzar objetivos específicos. Al modificar el curso, intensidad o duración de



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

Además de los efectos indirectos de la regulación emocional sobre procesos vinculados al aprendizaje (e.g., competencias académicas, ansiedad), otros estudios han abordado el efecto de la misma directamente sobre el rendimiento académico.

Sin embargo, los estudios al respecto son escasos. En una revisión sistemática reciente sobre la literatura especializada en inglés, Andrés, Stelzer, Canet Juric et al. (2017) hallaron solo siete estudios que analizaran el efecto de la regulación emocional sobre el rendimiento de manera directa (y no sobre habilidades académicas, tareas escolares u otros aspectos indirectos).

Una habilidad de regulación emocional de creciente interés en la literatura de los últimos años es la tolerancia al distrés, la cual consiste en la capacidad para



soportar y resistir aquellas emociones negativas o estados internos de malestar emocional (Simons & Gaher, 2005). Aunque la tolerancia al distrés ha sido ampliamente abordada en su relación con aspectos psicopatológicos (e.g., Chowdhury et al., 2018; Conway et al., 2019), la tolerancia al distrés aún no ha sido suficientemente explorada en su relación con otras variables no clínicas. Al respecto, la literatura registra solo cuatro estudios que indagan sobre su implicancia en el ámbito académico: uno en población infantil, uno en el nivel primario, uno en el nivel secundario y uno en el nivel universitario (Andrés, Stelzer, Vernucci et al., 2017; Howse et al., 2003; Meindl et al., 2019; Wilde, 2012). Los cuatro sugieren a esta habilidad de regulación emocional como un importante factor para el éxito académico.

Ya que los estudiantes son propensos a sentir emociones negativas como ansiedad

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

Método

Participantes: La muestra final estuvo constituida por 196 estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNMDP, con edades entre 19 y 37 años. La media de edad fue de 22.63 años (DE = 3.26), la mediana fue de 22 años y la moda fue



de 20 años. El 79.1% (n = 155) de los participantes se identificaron con el género femenino y el 20.9% (n = 41) con el género masculino. El 7.1% (n = 14) de los participantes presentaba un nivel socioeconómico bajo, el 14.3% (n = 28) pertenecía al nivel medio-bajo, el 24.5% (n = 48) pertenecía al nivel medio, el 31.1% (n = 61) pertenecía al nivel medio-alto y el 23.0% (n = 45) pertenecía al nivel alto.

Instrumento: Para evaluar la habilidad de tolerancia al distrés, se tradujo y adaptó (del Valle, 2022) el Cuestionario de Tolerancia al Distrés (CTD; Rojas, 2017). El mismo consta de 14 ítems en formato de escala Likert con 5 opciones de respuesta, desde “nada probable en mí” hasta “muy probable en mí”. Los ítems se distribuyen en dos factores (7 ítems por factor) que indagan acerca de la frecuencia con que la persona (1) evita o anula estados emocionales negativos en su vida diaria (i. e., (in)Tolerancia al Distrés Negativa; e.g., “No completar una tarea frustrante a tiempo porque me di por vencido”) o, por el contrario, (2) persiste en actividades a pesar de ellos para alcanzar una meta (i. e., Tolerancia al Distrés Positiva; e.g., “Presionarme a mí mismo para seguir adelante en una tarea difícil y completarla”). En su versión en inglés (Rojas, 2017), el modelo de 2 factores presentó un buen ajuste a los datos (CFI = .99; RMSEA = .06) y se confirmó en estudiantes universitarios, población general y población clínica. Ambos factores presentaron adecuada consistencia interna (α entre .84 y .91 para las distintas muestras). La adaptación presentó también una estructura de dos factores con buenos indicadores de ajuste (CFI = .99; NFI = .96; NNFI = .98; RMSEA = .04), y buenos valores de fiabilidad compuesta (Tolerancia al Distrés Negativa = .77; Tolerancia al Distrés Positiva = .82).

Procedimiento: En esta investigación se respetaron los procedimientos recomendados por la Declaración de Helsinki (WMA, 2013) y la *American Psychological Association* (2010). Se invitó a estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la UNMDP a participar de forma voluntaria en la presente



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

Resultados

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

Tabla 1

Correlaciones entre la tolerancia al distrés autopercebida y el rendimiento académico

Indicadores rendimiento académico	TD – Negativa	TD- Positiva
Regularidad de cursadas	-.13*	.04



Aprobación de asignaturas (finales)	-.19**	.04
Promedio	-.13*	-.01
Rendimiento académico general	-.17**	.04

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

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

Discusión

Los hallazgos indicaron que solo la dimensión de Tolerancia al Distrés-Negativa guardaba relación con el rendimiento de los estudiantes. La Tolerancia al Distrés Negativa expresa la frecuencia con que las personas evitan o anulan estados



emocionales negativos en su vida diaria, incluyendo reactivos tales como “Renunciar a una tarea difícil antes de completarla”, “Faltar a algún trabajo o a clases si es aburrido” o “Renunciar a una actividad académica si es estresante”. Por esto, es lógico suponer que los participantes que tuvieron mayor tendencia a responder positivamente a estos ítems, presenten menor rendimiento académico. En este sentido, es posible que, al enfrentar emociones negativas como el aburrimiento, la frustración o el malestar, los estudiantes con menor tolerancia al distrés tengan mayor tendencia a interrumpir, postergar o claudicar la realización de sus actividades o tareas académicas (Meindl et al., 2019; Rojas, 2017). La consecución de las metas personales o académicas puede conllevar niveles de malestar que podrían ser magnificados por los estudiantes con menor capacidad de tolerancia al distrés, limitando así sus capacidades para trabajar de forma sostenida y proactiva (estudiar, presentarse a clases, etc.) y alcanzar objetivos como regularizar una asignatura o presentarse a rendir (y aprobar) exámenes finales. De forma inversa, los estudiantes con mayor capacidad de tolerancia al distrés tendrían más facilidad para concentrarse en las actividades académicas a pesar del malestar, para persistir

frente a tareas difíciles o frustrantes y para planificar y finalizar los trabajos y tareas académicas (Howse et al., 2003).

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



Bibliografía

Accinelli, A., Losio, M., & Macri, A. (2016). Acceso, rezago, deserción y permanencia de estudiantes en las universidades del conurbano bonaerense. *Debate Universitario*, 5(9), 33-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6467993>

American Psychological Association (2010). Ethical principles of psychologists and code of conduct. www.apa.org/ethics/code/principles.pdf

Andrés, M. L., Stelzer, F., Canet Juric, L., Introzzi, I., Rodríguez-Carvajal, R., Ignacio, J., & Guzmán, N. (2017). Regulación emocional y desempeño académico: Revisión sistemática de sus relaciones empíricas. *Psicología em Estudo*, 22(3), 299-311. <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v22i3.34360>

Andrés, M. L., Stelzer, F., Vernucci, S., Canet Juric, L., Galli, J. I., & Navarro Guzmán, J. I. (2017). Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad. *Suma Psicológica*, 24(2), 79-86. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.07.001>

Bakracevic-Vukman, K., & Licardo, M. (2010). How cognitive, metacognitive, motivationa and emotional self-regulation influence school performance in adolescence and early adulthood. *Educational Studies*, 36(3), 259-268. <https://doi.org/10.1080/03055690903180376>

Chou, M. H. (2018). Predicting self-efficacy in test preparation: Gender, value, anxiety, test performance, and strategies. *The Journal of Educational Research*, 112(1), 61-71. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1437530>

Chowdhury, N., Kevorkian, S., Hawn, S. E., Amstadter, A. B., Dick, D., Kendler, K. S., & Berenz, E. C. (2018). Associations between personality and distress



tolerance among trauma-exposed young adults. *Personality and Individual Differences*, 120(1), 166- 170. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.041>

Conway, C. C., Penrod, M. T., Pugsley, G. M., Larrazabal, M. A., & Snyder, C. E. (2019). Cross-domain assessment of distress intolerance: Associations with borderline personality disorder features. *Journal of Personality Disorders*, 33(4), 560-575. https://doi.org/10.1521/pedi_2018_32_359

Davis, E. L., & Levine, L. J. (2013). Emotion regulation strategies that promote learning: Reappraisal enhances children's memory for educational information. *Child Development*, 84(1), 361-374. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01836.x>

del Valle, M., Betegón, E., & Irurtia Muñiz, M. J. (2018). Efecto del uso de estrategias cognitivas de regulación emocional sobre los niveles de ansiedad en adolescentes españoles. *Suma Psicológica*, 25(2), 153-161. <http://doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.7>

del Valle, M. V. (2022). Funciones ejecutivas, tolerancia al estrés y su relación con el rendimiento académico de estudiantes universitarios [Tesis Doctoral]. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/1312?locale-attribute=pt_BR

del Valle, M., Zamora, E. V., Irurtia, M. J., Andrés, M. L., & Urquijo, S. (2019). Efecto del uso de estrategias cognitivas de regulación emocional sobre las habilidades académicas de cálculo y competencia lectora en adolescentes. *Investigaciones en Psicología*, 24(1), 58-65. <http://www.psi.uba.ar/investigaciones.php?var=investigaciones/revistas/investigaciones/indice/resumen.php&id=568&anio=24&vol=2>

Fernández Hileman, M. R., Corengia, Á. & Durand, D. (2014). Deserción y retención universitaria: Una discusión bibliográfica. *Pensando Psicología*, 10(17), 85-96. <https://doi.org/10.16925/pe.v10i17.787>



González Barbera, C., Caso-Niebla, J., Díaz López, K., & López Ortega, M. (2012). Rendimiento académico y factores asociados. Aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. *Bordón*, 64(2), 51-68. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/21987>

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J.J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3- 24). Guilford Press. Howse, B. R. B., Calkins, S. D., Anastopoulos, A. D., Keane, S. P., & Shelton, T. L. (2003).

Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development*, 14(1), 101-119. http://doi.org/10.1207/s15566935eed1401_7

Ivcevic, Z., & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit and emotion regulation ability. *Journal of Research in Personality*, 52(octubre), 29-36. <http://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.06.005>

Kwon, K., Hanrahan, A. R., & Kupzyk, K. A. (2017). Emotional expressivity and emotion regulation: Relation to academic functioning among elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 75-90. <http://doi.org/10.1037/spq0000166>

López Segrera, F. (2016). Educación superior comparada: Tendencias mundiales y de América latina y Caribe. *Revista de Avaliacao Superior*, 21(1), 13-32. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000100002>

Meindl, P., Yu, A., Galla, B. M., Quirk, A., Haecck, C., Goyer, J. P., Lejuez, C. W., D'Mello, S. K., & Duckworth, A. L. (2019). A brief behavioral measure of frustration tolerance predicts academic achievement immediately and two years later. *Emotion*, 19(6), 1081-1092. <https://doi.org/10.1037/emo0000492>

Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school.



Psicothema, 18(Suplemento), 112-117.
<https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8429>

Niebla, J. & Guzmán, L. (2007) Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80539304.pdf> Pekrun, R. & Linnenbrink-García, L. (2012) Academic emotions and student engagement. En S. L. Chistenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.). *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-292). Springer.

Plotno, G. S. (2009). Un estudio sobre ingreso y deserción en la UBA. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología y VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
<http://cdsa.aacademica.org/000-062/2035.pdf>

Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 173-195.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a09.htm>

Rice, J. A., Levine, L. J., & Pizarro, D. A. (2007). "Just stop thinking about it": Effects of emotional disengagement on children's memory for educational material. *Emotion*, 7(4), 812-823. <http://doi.org/10.1037/1528-3542.7.4.812>

Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958-972. <https://doi.org/10.1037/a0015861>

Rojas, E. (2017). Development and Validation of the Distress Tolerance Questionnaire (DTQ) [Tesis de Doctorado]. University of South Florida.
<https://digitalcommons.usf.edu/etd/6943/>



Schmeichel, B. J., & Tang, D. (2013). The relationship between individual differences in executive functioning and emotion regulation: A comprehensive review. En J. Forgas, & E. Harmon-Jones (Eds.), *The control within: Motivation and its regulation* (pp. 133- 52). Psychology Press.

Schweizer, S., Gotlib, I. H., & Blakemore, S.-J. (2020). The role of affective control in emotion regulation during adolescence. *Emotion*, 20(1), 80-86. <http://doi.org/10.1037/emo0000695>

Simons, J. S., & Gaher, R. M. (2005). The Distress Tolerance Scale: Development and validation of a self-report measure. *Motivation and Emotion*, 29(2), 83-102. <https://doi.org/10.1007/s11031-005-7955-3>

Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45(4), 249-257. <https://doi.org/10.1080/00050067.2010.482109>

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>

Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as predictor of their academic competence in first grade emotion knowledge and emotion regulation. *Emotion*, 7(1), 77-88. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.1.77>

Uribe-Enciso, O. L., & Carrillo-García, S. (2014). Relación entre la lecto-escritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil. *Entramado*, 10(2), 272-285. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/entramado/article/view/3509>

Wilde, J. (2012). The relationship between frustration intolerance and academic achievement in college. *International Journal of Higher Education*, 1(2), 1-8. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v1n2p1>



World Medical Association (2013). Declaration of Helsinki-Ethical principles for medical research involving human subjects. <https://www.wma.net/policies-post/wmadeclaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-humansubjects/>

Yousefi, F. (2007). The relationship of cognitive emotion regulation strategies with depression and anxiety in students of special middle schools for talented students in Shiraz. *Journal of Exceptional Children*, 4(22), 871-892.

http://joec.ir/browse.php?a_id=393&sid=1&slc_lang=en

