

Influencia de la inteligencia emocional y personalidad en las estrategias cognitivas de regulación emocional en la desaprobación de exámenes en estudiantes de psicología¹

Influence of emotional intelligence and personality on cognitive emotion regulation strategies in psychology students failing exams

*Sergio Dominguez-Lara**

Escuela Profesional de Psicología,
Universidad de San Martín de Porres, Perú

Recibido: 1 de agosto de 2018

Aceptado: 16 de agosto de 2018

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo determinar la influencia de la inteligencia emocional y personalidad sobre las estrategias cognitivas de regulación emocional (ECRE). Este trabajo se llevó a cabo con una muestra de 534 individuos (77.5% mujeres) entre 16 y 38 años. Para evaluar las ECRE se utilizó el *Cognitive Emotion Regulation Questionnaire - 18* (CERQ-18), adaptado a Perú (Dominguez-Lara & Merino-Soto, 2015); para inteligencia emocional, el *Brief Emotional Intelligence Inventory for Senior Citizens* (EQ-i-M20), (Pérez-Fuentes, Gázquez-Linares, Mercader-Rubio, & Molero-Jurado, 2014) y, para personalidad, el *Big Five Inventory - 15P* (BFI-15P) (Dominguez-Lara & Merino-Soto, 2018). Además, se efectuaron análisis de regresión múltiple implementados para cada estrategia con las subescalas del CERQ como predictores. Los resultados muestran que los predictores explican una variabilidad entre moderada y elevada de los criterios ($R^2 > 13\%$): Las dimensiones de personalidad e inteligencia emocional ejercen un efecto diferencial y significativo sobre cada estrategia de regulación emocional. Se discuten las consecuencias prácticas y las limitaciones del estudio.

Palabras clave: estrategias cognitivas, regulación emocional, personalidad, inteligencia emocional, regresión múltiple.

Este es un artículo Open Access bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0



* sdominguezl@usmp.pe

Abstract

This study aims to determine the influence of emotional intelligence and personality on cognitive emotion regulation strategies (CERS). This research was conducted on a sample of 534 individuals (77.5% women) between ages 16 and 38. For the CERS assessment, the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire – 18 item version (CERQ-18) adapted to Peru (Domínguez-Lara & Merino-Soto, 2015) was used; for the emotional intelligence assessment, the Brief Emotional Intelligence Inventory for Senior Citizens (EQ-i-M20) (Pérez-Fuentes, Gázquez- Linares, Mercader-Rubio & Molero-Jurado, 2014) was used, and for the personality assessment, the Big Five Inventory - 15P (BFI-15P) (Domínguez-Lara & Merino-Soto, 2018) was used. Moreover, multiple regression analyses were performed on each strategy with CERQ subscales as predictors. The results show that predictors explain a moderate to high variability of the criteria ($R^2 > 13\%$): the personality and emotional intelligence dimensions show a differential and significant effect on each emotion regulation strategy. The practical consequences and limitations are discussed.

Keywords: cognitive strategies, emotion regulation, personality, emotional intelligence, multiple regression.

La experiencia del estudiante en el ámbito universitario está llena de retos, y probablemente, los más relevantes y de mayor implicancia resultan ser las evaluaciones. Si bien existe una amplia gama de ellas, son los exámenes los que generan mayor ansiedad, ya que un mal resultado en alguno podría ejercer una influencia decisiva en el rendimiento ulterior del estudiante (Dominguez-Lara & Sánchez-Carreño, 2017).

Es así que, una calificación desaprobatoria o un rendimiento por debajo de sus estándares habituales trae consecuencias negativas a nivel académico, personal y económico; menguando la motivación del estudiante, y en algunos casos, generando el abandono de la asignatura o del ciclo académico completo.

Debido a que la exigencia aumenta conforme avanzan los ciclos académicos es probable obtener resultados que no sean los que la persona espera, por lo cual,

resulta importante conocer cómo esta persona controla las emociones negativas derivadas de esa circunstancia adversa. Frente a un mal manejo de la respuesta emocional se pueden desencadenar condiciones que afecten sobremanera diversas esferas de la actuación personal (p. ej., individual, social, etc.).

En una observación informal, realizada por el autor del presente estudio, se determinó que los estudiantes abandonan el curso luego del examen parcial cuando el rendimiento obtenido está muy por debajo de lo esperado, según el propio educando. Sin embargo, en casos especiales (p. ej., estudiantes con becas) no es posible retirarse, lo que elevaría exponencialmente la ansiedad frente a la asignatura. Inclusive, aquellos que obtienen resultados por debajo de sus expectativas tienden a perder la motivación para estudiar luego de las primeras evaluaciones con calificaciones desfavorables.

Esto implica que en algunos estudiantes al experimentar esas emociones luego de desaprobado el examen, se puede disminuir la intensidad de estas con mayor facilidad, mientras que en otros se puede incrementar, desencadenándose otras reacciones más complejas (Dominguez-Lara, 2017a, 2018). Es decir, llevarían a cabo diferentes acciones para regular sus emociones a fin de adaptarse satisfactoriamente al entorno.

Se conoce que frente a una emoción positiva o negativa, se producen diversas estrategias para regularlas (Koole, 2009), entre las que destacan las de naturaleza cognitiva denominadas *estrategias cognitivas de regulación emocional* (ECRE) (Garnefski, Kraaij, & Spinhoven, 2001).

Thompson (1994) define la regulación emocional como los procesos extrínsecos e intrínsecos responsables de monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales, especialmente aquellas más intensas y situacionales, con el objetivo de cumplir las metas personales, redireccionando el flujo emocional, pudiendo incrementar, mantener o disminuir la expresión emocional (Koole, 2009), lo que se podría lograr alterando eventos antecedentes o modificando aspectos intrínsecos de la emoción (Gross & Thompson, 2007).

De acuerdo con John y Gross (2004), la regulación emocional comienza con la interpretación de señales emocionales, es decir, interpretaciones automáticas

de los eventos vividos, las cuales facilitan una serie de respuestas coordinadas a nivel conductual y fisiológico. El proceso puede dividirse en cinco etapas.

- La primera etapa, implica *seleccionar una situación*, que podría ser el acercamiento o evitación de ciertos lugares o personas.
- La segunda etapa, *modificación de la situación*. Luego de seleccionarla adapta dicha situación a conveniencia de la persona para modificar su impacto emocional, creando diferentes situaciones favorables al individuo.

Por ejemplo, un estudiante universitario con características de personalidad ligadas a la introversión puede entrar al salón de clases cuando este se encuentra con el aforo completo (*selección de situación*) pero se acerca a su grupo de amigos para permanecer con ellos (*modificación de la situación*).

- La tercera etapa o fase del *despliegue atencional*, consiste en concentrarse en aspectos particulares de la situación modificada. Siguiendo el ejemplo previo, el estudiante puede concentrarse en la conversación (*aspecto particular*) que estaba desarrollándose cuando se integró al grupo.
- La cuarta etapa de *cambio cognitivo*, es donde se construyen significados de la situación elegida.
- Finalmente, la quinta etapa, *modulación de respuesta*, ayuda a influir en las tendencias de respuesta emocional (p. ej., fisiológicas) una vez que esta fue activada (John & Gross, 2004).

Continuando con el ejemplo del estudiante, se podría interpretar la conversación como una situación de difícil manejo (cambio cognitivo), provocando en él reacciones fisiológicas de ansiedad (fisiológicas y conductuales).

Estas etapas se encuentran estrechamente vinculadas con dos grandes estrategias de regulación emocional, la *reinterpretación* (regulación emocional focalizada en el antecedente) y la *supresión* (regulación emocional basada en la respuesta).

Para una descripción gráfica del modelo se puede visualizar la Figura 1 de John y Gross (2004). La *reinterpretación* es una forma de *cambio cognitivo*

orientado a modificar la concepción original que se tiene de la situación, con el objetivo de atenuar el impacto emocional de la misma. El estudiante podría reinterpretar la conversación como una oportunidad para mejorar sus habilidades sociales, y de ese modo la situación no le produciría una activación elevada. Esta reinterpretación puede enfocarse en (a) reinterpretar facetas contextuales o situacionales del estímulo o (b) distanciarse o evitar el estímulo (Koole, 2009). Por su lado, la *supresión* actúa inhibiendo la emoción en curso. Por ejemplo, el estudiante podría llevar a cabo estrategias para relajarse (p. ej., respiración) durante el tiempo que esté participando en dicha conversación.

Basándose en la naturaleza de las dos estrategias mencionadas, las consecuencias de su uso son distintas. Por un lado, la *reinterpretación* es capaz de modificar la respuesta emocional antes que se emita, es decir, inhibir la aparición de una respuesta emocional no deseada. Por su parte, la *supresión* solo se encarga de evitar la respuesta emocional (p. ej., la manifestación externa de la ira) pero sin incidir sobre la existencia de la misma ni sobre su experiencia. Esto implica que quienes usan con mayor frecuencia la *supresión*, experimentan más afecto negativo y menos afecto positivo (Gross & John, 2003), e incluso de disonancia cognitiva debido a la discrepancia entre lo que siente la persona y lo que expresa (Koole, 2009). Por otro lado, el uso de la *reinterpretación* se asocia a una mayor experiencia de afecto positivo y menor de afecto negativo (Gross & John, 2003).

En este sentido, algunas de las estrategias de regulación emocional utilizadas por las personas pueden estar basadas en pensamientos (*pensar en ...*), lo que haría referencia al componente consciente de la regulación emocional (Jermann, van der Linden, d'Acremont, & Zermatten, 2006), que tendría una naturaleza distinta a las estrategias conductuales.

Entonces, dada la importancia del componente cognitivo en la vida del individuo, Garnefski et al. (2001) plantearon el análisis conceptual y empírico de las estrategias cognitivas de regulación emocional (ECRE), resaltando la importancia de los procesos cognitivos implicados durante un episodio emocional. El motivo radica en que algunos procesos podrían contribuir de forma diferencial al estado emocional displacentero, ya sea incrementándolo, disminuyéndolo o cambiando la valencia de la emoción (Dominguez-Lara & Medrano, 2016).

Concretamente, las ECRE se refieren a la forma cognitiva de abordar la información de carácter emocional que recibe la persona inmersa en una situación de estrés con el objetivo de modular su respuesta emocional (Garnefski & Kraaij, 2007). Sin embargo, algunos procesos implicados pueden ser más conscientes que otros. Respecto a ello, Garnefski et al. (2001) proponen la existencia de nueve ECRE.

Un primer grupo está formado por *focalización positiva*, que consiste en mantener pensamientos agradables luego de experimentar un evento adverso; la *aceptación* hace referencia a no cambiar o controlar las emociones o eventos displacenteros, ni juzgar su ocurrencia. Por su parte, *poner en perspectiva* consiste en comparar la gravedad del evento adverso con otros eventos de mayor envergadura; la *reinterpretación positiva* rescata el lado positivo del evento displacentero, dejando de lado los aspectos negativos. Finalmente, la *focalización en los planes* se enfoca en buscar soluciones al problema experimentado.

A su vez, también existe otro grupo de estrategias: la *rumiación* consiste en pensar persistentemente sobre los sentimientos que ocasionó el evento negativo; la *catastrofización* sobredimensiona el valor amenazante de los eventos adversos. Para terminar, las estrategias de *autoculparse* y *culpar a otros*, aluden a la atribución causal del evento displacentero a sí mismo y a otra persona, respectivamente.

Las ECRE podrían ubicarse dentro de los procesos de *despliegue atencional* y *cambio cognitivo* del modelo de procesos de Gross (Peña-Sarrionandia et al., 2015). De este modo, las estrategias *focalización positiva*, *focalización en los planes*, y *rumiación*, corresponderían a *despliegue atencional*, así como *catastrofización*, dado que la evidencia indica una relación de fuerte magnitud con la estrategia *rumiación* (Dominguez-Lara & Medrano, 2016). Asimismo, *poner en perspectiva*, *reinterpretación positiva* y *aceptación*, serían parte del *cambio cognitivo*, así como las estrategias de *autoculparse* y *culpar a otros*, que si bien no se consideran directamente en esa etapa (Peña-Sarrionandia, Mikolajczak, & Gross, 2015), hacen referencia a la interpretación del evento adverso como consecuencia de las acciones de alguien.

Existe evidencia referida a la evaluación de las ECRE utilizadas en situaciones problemáticas específicas, tales como afrontar crisis de carácter

económico (Garnefski, Baan, & Kraaij, 2005), infertilidad (Kraaij, Garnefski, & Schroevers, 2009), problemas cardíacos (Garnefski, Kraaij, Schroevers, & Somsen, 2008), o incluso el miedo a volar (Kraaij, Garnefski, & van Gerwen, 2003). Por ello, su aplicación a contextos educativos se justifica plenamente debido a que todo proceso de afrontamiento resalta la complejidad del evento que enfrenta la persona (Carver & Scheier, 1994). En este sentido, recientemente, Dominguez-Lara y Sánchez-Carreño (2017) analizaron el rol de la autoeficacia académica en el uso de estrategias cognitivas de regulación emocional ante la desaprobación de un examen en estudiantes universitarios, obteniendo resultados psicométricamente favorable y teóricamente consistentes con la literatura vigente.

Adicionalmente, un grupo de estrategias (*focalización positiva, focalización en los planes, poner en perspectiva, reinterpretación positiva y aceptación*) tiende a mostrar consistentemente asociaciones positivas con constructos tales como autoeficacia, bienestar y emociones positivas (Dominguez-Lara & Medrano, 2016; Medrano, Moretti, Ortiz, & Pereno, 2013; Tuna & Bozo, 2012), mientras que otro grupo de estrategias (*rumiación, catastrofización, autoculparse y culpar a otros*) se relaciona en mayor grado con la ira, depresión, ansiedad, interferencia emocional y agotamiento emocional académico (Domínguez-Sánchez, Lasa-Aristu, Amor, & Holgado-Tello, 2013; Dominguez-Lara & Medrano, 2016 ; Dominguez-Lara, 2017a, 2018; Garnefski & Kraaij, 2006; Medrano et al., 2013; Megreya, Latzman, Al-Attayah, & Alrashidi, 2016; Potthoff et al., 2016; Zhu et al., 2008); sin embargo, al interior de los dos grupos de estrategias se aprecia consistentemente una correlación elevada entre estas (Dominguez-Lara, & Medrano, 2016).

Por último, existen otros dos constructos psicológicos que por su carácter distal, relativa estabilidad temporal, influencia en el comportamiento y evidencia empírica, podrían constituirse como predictores significativos de las ECRE: la inteligencia emocional (IE) y la personalidad (Dominguez-Lara; 2016; Garnefski, Kraaij, & Spinhoven, 2002; Garnefski et al., 2008; John & Gross, 2004; Laborde, Lautenbach, Allen, Herbert, & Achtzehn, 2014; Mikolajczak, Nelis, Hansenne, & Quidbach, 2008; Peña-Sarrionandia et al., 2015; Santos, Mustafa, & Chern, 2016; Trógolo & Medrano, 2014; Soric, Penezic, & Buric, 2013).

En cuanto al estudio de la IE, existen dos grandes enfoques científicos. El primero de ellos concibe la IE como una habilidad cognitiva orientada a la percepción, asimilación, comprensión y regulación de las propias emociones, así como las de los demás (Mayer & Salovey, 1997); mientras que el segundo enfoque basado en rasgos (Bar-On, 1997, 2006) considera la IE como un conjunto de competencias, aptitudes y facilitadores emocionales y sociales que determinan la eficacia de las personas en su relación con los demás y con las exigencias diarias de su entorno.

Pese a las ventajas y limitaciones de cada uno de ellos (Siegling, Saklofske, Vesely, & Nordstokke, 2012; Webb et al., 2013), así como su necesaria complementariedad (Mikolajczak et al., 2008), la elección del enfoque debe estar orientado por la utilidad de la medida en un contexto determinado (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre, & Guil, 2004), por lo que en el ámbito superior universitario resulta de mayor relevancia conocer el perfil del estudiante y qué tan predictivo es este considerando su rendimiento académico y el desempeño social (Extremera et al., 2004). En este sentido, fue elegido el enfoque de Bar-On.

Adicionalmente, es necesario resaltar la importancia que tiene la IE en el desempeño académico del estudiante (Páez & Castaño, 2015), así como en variables relevantes para su desarrollo personal como las habilidades sociales (Garaigordobil & Peña, 2014) y autoestima (p. ej., Cheung, Cheung, & Hue, 2015).

En cuanto al modelo de Bar-On, sus bases conceptuales se remontan hasta los planteamientos de Darwin con relación a la importancia de la expresión emocional para la supervivencia y la adaptación social, así como las conceptualizaciones de Thorndike y Wechsler sobre inteligencia social, es decir, aquellos factores no-cognitivos y conativos que inciden en el desempeño de la persona (ver Bar-On, 2006, 2010).

La IE es un constructo complejo, el cual está constituido por cinco dimensiones: la dimensión *intrapersonal* se enfoca en la claridad y contacto con las propias emociones y expresión abierta de los sentimientos, mostrando independencia y confianza al realizarlo; la *interpersonal* abarca la calidad de las relaciones interpersonales, destacando el manejo de situaciones, y las

habilidades sociales; el *manejo del estrés* se focaliza en el control de las reacciones emocionales producto de situaciones de tensión, brindando información sobre el grado de tolerancia a la tensión que posee el individuo; *adaptabilidad*, que se refiere a la capacidad de la persona para gestionar apropiadamente los cambios en su contexto, y afrontando de forma efectivas las situaciones problemáticas; y, *estado de ánimo*, que evalúa el grado de afecto positivo, así como la capacidad de disfrute que posee la persona.

La relación entre la IE y la regulación cognitiva de las emociones puede apreciarse según la situación experimentada. Por ejemplo, al vivir un evento adverso, la persona responde con algún tipo de emoción, por lo general negativa, la cual va a ser regulada para generar el menor impacto en el individuo. Sin embargo, las personas van a responder de forma distinta al evento, utilizando diversas estrategias según su vivencia de situaciones similares e historia de vida. Esto indica que algunos responderán de forma ecuánime, mientras que otros perderán el control de sus reacciones sin evaluar la pertinencia de las mismas, así como las consecuencias que estas acarrearán. En ese sentido, uno de los constructos que ayuda a explicar las diferencias individuales en cuanto a la elección de determinada estrategia es la IE (Mikolajczak et al., 2008).

Por ejemplo, en cuanto a la fase de *despliegue atencional*, las estrategias *focalización positiva* y *focalización en los planes* se relacionan de forma directa con la IE, mientras que *rumiación* y *catastrofización* lo hacen de forma inversa. Asimismo, durante la fase *cambio cognitivo*, las ECRE de *poner en perspectiva*, *reinterpretación positiva* y *aceptación*, se relacionan positivamente con la IE, mientras que *autoculparse* y *culpar a otros* lo hacen de forma negativa (Dominguez-Lara, 2016; Mikolajczak et al., 2008; Peña-Sarrionandia et al., 2015), hallazgo que se replica incluso con marcadores biológicos de regulación emocional (Laborde et al., 2014). Esto indica que las personas con baja IE tienden a usar en mayor grado ECRE relacionadas con psicopatología (p. ej., catastrofizar).

Por otro lado, en cuanto a la personalidad, existen diversos enfoques para entenderla, pero es el modelo de los *cinco grandes factores* (5GF) el más usado a nivel mundial para el estudio de la personalidad debido a que se presenta robusto en diferentes ámbitos culturales (Krueger et al., 2011; McCrae &

Terracciano, 2005; Schmitt, Allik, McCrae, & Benet-Martínez, 2007), además de mostrar asociaciones teóricamente relevantes con distintos constructos en muchos campos de aplicación de la psicología. Adicionalmente, resulta un enfoque útil debido a la evidencia acumulada que posee ya que su estructura es robusta en población universitaria (Rammstedt, Kemper, & Borg, 2013), lo que brindaría mayor fortaleza a los hallazgos debido a la naturaleza del presente estudio.

De acuerdo con el modelo de los 5GF, la personalidad puede definirse como los estilos individuales, emocionales, interpersonales, experienciales y motivacionales que hacen que cada persona sea diferente de otra. Estas diferencias pueden explicarse debido a 5GF: neuroticismo, extraversión, apertura, amabilidad y responsabilidad (Costa & McCrae, 1992).

La *extraversión* implica una aproximación activa hacia el mundo y las relaciones sociales, lo que se asocia con rasgos como la sociabilidad, asertividad, emociones positivas, entre otros; la *amabilidad* se caracteriza por una orientación prosocial, altruismo, confianza y modestia; la *responsabilidad* describe a las personas que controlan sus impulsos con el fin de facilitar su desempeño mediante el respeto a las normas, planificación activa y demora de la gratificación; el *neuroticismo*, en contraste con la estabilidad emocional, implica una experiencia continua de emociones negativas, así como sensación de ansiedad, tensión y tristeza. Por último, la *apertura* incluye la búsqueda de experiencias y gusto por la originalidad (John & Gross, 2007; John & Srivastava, 1999).

Los rasgos de personalidad indican la tendencia predominante de las personas a experimentar la vida de un modo positivo o negativo (Diener, 1994). Por ello, a partir de la interpretación realizada de una situación adversa, tanto la emoción experimentada, como la subsecuente regulación se hallan influidas por la personalidad, por lo que es consecuente establecer un vínculo conceptual con estas (John & Gross, 2007).

Las personas con elevado *neuroticismo*, poseen bajo autocontrol y por tanto actúan sin reflexionar o planear (Pocnet, Dupuis, Congard, & Jopp, 2017), dejando de lado la reinterpretación positiva de los eventos adversos (John & Gross, 2004), dificultando así una regulación emocional adaptativa (Trógolo &

Medrano, 2014). Por ello, se le relaciona en mayor grado con estrategias rumiativas y relacionadas con sí mismo (p. ej., autoculparse) (Garnefski et al., 2002; Field, Joudy, & Hart, 2010) y menos, con estrategias orientadas al bienestar (Garnefski et al., 2008), lo que se afecta a su vez por la experiencias personales negativas (Cox & McAdams, 2014).

Debido a las características intrínsecas de las personas con alta *extraversión*, sus estrategias de regulación emocional se asocian en mayor grado con la resolución de problemas, es decir, con buscar activamente alguna solución o reevaluar la magnitud del mismo (Garnefski et al., 2002, 2008; Pocnet et al., 2017). A su vez, las personas con elevada *extraversión* no suprimen sus estados emocionales (John & Gross, 2004), pero la expresión de los mismos se orienta a la búsqueda de apoyo debido a la creencia de que las demás personas estarán disponibles para ayudar, aunque en ocasiones la regulación puede ser de carácter superficial (Santos et al., 2016).

Por su parte, la *responsabilidad* es capaz de predecir estrategias más relevantes para la situación, lo que incluye la reinterpretación cognitiva de las dificultades (Garnefski et al., 2008; Pocnet et al., 2017), ya que los individuos que poseen elevados niveles de esta característica de personalidad son capaces de enfocarse y controlar adecuadamente sus reacciones (John & Gross, 2007; Trógolo & Medrano, 2014), incluso suprimiendo la respuesta emocional (Soric et al., 2013) debido a su control de impulsos.

Los factores *apertura* y *amabilidad* no ha mostrado relaciones consistentes con la *reinterpretación*, porque en algunos estudios no se asocian directamente (John & Gross, 2007), mientras que en otros la *amabilidad* puede vincularse con un tipo de *regulación emocional profunda*, es decir, que signifique un cambio real en el estado emocional (Santos et al., 2016), e incluso se le vincula con la *reinterpretación* (Soric et al., 2013).

En cuanto a los estudios que abordan de forma conjunta la IE, personalidad y las ECRE en el ámbito académico, estos son escasos tanto en Perú como en Latinoamérica. Por ello, se han considerado algunas investigaciones que, si bien no se circunscriben al ámbito académico, presentan resultados valiosos desde el punto de vista teórico que ayudaron a perfilar las hipótesis de investigación ya que proveen de un conocimiento mayor de las variables de estudio. Para

ello solo fueron considerados los resultados empíricos (p. ej., estadísticos de asociación o influencia) relevantes para la investigación en curso, incluso si se trata de estudios multivariados.

Es por ello que, de acuerdo a la problemática previamente planteada, el objetivo de la presente investigación es conocer en qué medida influyen la personalidad y la IE sobre las estrategias cognitivas de regulación emocional frente a la desaprobación de un examen en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima.

Esta investigación se justifica por diferentes motivos, ya que el papel formativo de las instituciones de educación superior es de suma importancia para el desarrollo profesional de los estudiantes; a pesar que, en muchas universidades en la actualidad se desarrollan planes tutoriales orientados al desarrollo de aspectos personales (p. ej., autoestima) con el objetivo de lograr una mejor adaptación de los educandos. En este sentido, la presente investigación se enmarca dentro del campo del estudio de las variables no cognitivas asociadas al rendimiento académico. Asimismo, a la fecha, no se han encontrado estudios realizados, con universitarios peruanos, que aborden la influencia conjunta de la personalidad y la IE sobre las ECRE en ámbitos específicos, como el presentado en este trabajo. Por ello, estos resultados contribuirán a incrementar el conocimiento en un área de investigación aún vacante. Finalmente, los resultados serán de utilidad para la casa de estudios donde se desarrolló la presente investigación, dado que es posible conocer qué dimensiones personales y de IE se pueden tratar en el abordaje tutorial según su relación con las ECRE, e inclusive para conocer qué dimensiones dentro del perfil del estudiante pueden tomarse como referentes.

Método

Participantes

En este estudio predictivo (Ato, López, & Benavente, 2013) la muestra no probabilística estuvo constituida por 534 estudiantes (77.5% mujeres), con edades comprendidas entre 16 y 38 años ($M = 20.75$; $DE = 2.857$), de los cuales el 88.5% se encontraba entre los 18 y 25 años, el 92.1% era soltero y 27.9% trabajaba. El 95% cursaba entre el tercer y octavo ciclo académico; la

mayoría reportó cursar entre siete y ocho asignaturas (55.5%); solo un 8% se matriculó en cuatro asignaturas o menos.

Instrumentos

- *Cognitive Emotion Regulation Questionnaire - 18*. Esta versión fue derivada de la original (Garnefski et al., 2002) por medio de procedimientos analítico factoriales (Dominguez-Lara & Merino-Soto, 2015a). Está conformada por 18 ítems en formato Likert con cinco opciones de respuesta (desde *Casi nunca* hasta *Casi siempre*). Evalúa las nueve estrategias cognitivas del modelo de Garnefski y colaboradores (cada una con dos ítems), las cuales son: *Rumiación*, *Catastrofización*, *Auto-culparse*, *Culpar a Otros*, *Poner en Perspectiva*, *Aceptación*, *Focalización Positiva*, *Reinterpretación Positiva*, y *Focalización en los Planes*. Para el presente estudio, las instrucciones fueron modificadas, indicando al respondiente que elija sus respuestas considerando la situación específica de desaprobación de un examen o la obtención de calificaciones bajas (Dominguez-Lara & Sánchez-Carreño, 2017).
- *Brief Emotional Intelligence Inventory for Senior Citizens (EQ-i-M20)* (Pérez-Fuentes et al., 2014). Fue utilizada la adaptación a universitarios peruanos (Dominguez-Lara, Merino-Soto, & Gutiérrez-Torres, en prensa). El instrumento está compuesto por 20 ítems con cuatro opciones de respuesta (*Nunca me pasa*, *A veces me pasa*, *Casi siempre me pasa*, y *Siempre me pasa*), los cuales evalúan las cinco dimensiones de la IE: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad, y ánimo general. El significado de las puntuaciones es directo en todas las subescalas, exceptuando manejo del estrés.
- *Big Five Inventory-15-P (BFI-15P)* (Dominguez-Lara & Merino-Soto, 2018). La versión utilizada para medir los cinco grandes factores de personalidad fue derivada de la adaptación peruana (Dominguez-Lara, & Merino-Soto, Zamudio, & Guevara, en prensa) del Spanish-BFI de Benet-Martínez y John (1998). Es una medida de autoinforme que con 15 ítems escalados en un formato ordinal de cinco puntos que va de *Muy en desacuerdo* hasta *Muy de acuerdo*. El BFI-15 evalúa los 5GF (tres ítems cada uno): extraversión, amabilidad, responsabilidad, neuroticismo,

y apertura. La interpretación de las puntuaciones es directa: a mayor puntuación, mayor presencia de la dimensión evaluada.

Procedimiento

Los instrumentos fueron administrados en la institución universitaria de los estudiantes y en horario habitual de clase por los docentes de diversas asignaturas, procurando cubrir el más amplio rango de estudiantes. Los evaluadores explicaron la condición de participación voluntaria a los estudiantes, y solo se aplicó el instrumento a quienes aceptaron. Los participantes no fueron recompensados económica ni académicamente luego de las aplicaciones.

Por último, entre las consideraciones éticas tomadas en cuenta antes y durante el proceso de administración de instrumentos destacaron la protección de personas, en el sentido que no fueron realizados experimentos en seres humanos ni animales. Además, los evaluadores obtuvieron el consentimiento informado de los participantes referidos en la investigación, quienes accedieron voluntariamente a ser evaluados. Por último, los datos obtenidos fueron tratados confidencialmente y solo con fines de investigación.

Análisis de datos

Análisis preliminar. Previo análisis descriptivo (media y desviación estándar) y de dispersión (asimetría y curtosis) de las variables de estudio. De forma complementaria, fue analizada la aproximación de los datos a la normalidad por medio del cálculo del *índice estandarizado de asimetría* (IEA; Malgady, 2007) que podría considerarse como una aproximación al alejamiento de la normalidad, tomando como referencia la asimetría de la distribución en los siguientes términos: entre .25 y .50, pequeño; entre .50 y .75, mediano; y mayor que .75, grande. Asimismo, fue considerada la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors tomando la *diferencia más extrema absoluta* (D) como medida de alejamiento de la normalidad: entre .10 y .30, pequeño; .30 y .50, moderado; mayor que .50, grande (Dominguez-Lara, en prensa).

Del mismo modo, fue estimada la confiabilidad de los puntajes de las variables implicadas en el análisis (IE, personalidad y las ECRE) por medio del coeficiente α con intervalos de confianza (IC) (Dominguez-Lara & Merino-Soto, 2015b).

Previo al análisis de regresión fueron implementadas correlaciones bivariadas entre las ECRE y las dimensiones de la IE y los factores de personalidad. Para su valoración se utilizó un enfoque de significancia práctica, mediante el cual la correlación fue considerada significativa si su magnitud era mayor que .11 (Gignac & Szodorai, 2016). Se procedió de este modo debido a que el análisis de la significancia estadística está influido por el tamaño muestral, y al ser el del presente estudio de tamaño moderado ($n > 500$), es más probable valorar como significativas (p -valor $< .05$) magnitudes de correlación muy bajas.

De forma complementaria, debido a que debido a la cantidad de ítems por dimensión (en los tres instrumentos) los coeficientes de confiabilidad tienden a ser relativamente bajos ($.60 < \alpha < .70$), aunque aún adecuados (Ponterotto & Charter, 2009), fue realizada una corrección por atenuación (Furr, 2011), derivando en un coeficiente de correlación corregido (r_c). Con este nuevo coeficiente, se calcula el *porcentaje de atenuación* debido a la confiabilidad de las puntuaciones de las dimensiones involucradas en la correlación, y un porcentaje mayor que 30% indicaría que la baja confiabilidad afecta significativamente las correlaciones observadas (Dominguez-Lara, 2017b).

Para el análisis principal fue implementado un análisis de regresión múltiple mediante una sintaxis en SPSS (Lorenzo-Seva, Ferrando, & Chico, 2010), por medio de la cual las correlaciones bivariadas fueron corregidas con la fórmula de desatenuación, obteniendo una nueva matriz que servirá para el análisis principal. Esto permitió una estimación más precisa de los efectos verdaderos de los predictores sobre el criterio (Furr, 2011), porque debido al número de ítems por dimensión, es probable encontrar coeficientes de confiabilidad de mediana magnitud, sin que esto esté afectado necesariamente por la calidad de los ítems. Se consideró a las ECRE como *criterios* (variables dependientes) y, a la IE y personalidad como *predictores* (variables independientes).

Fueron interpretados todos los criterios de forma conjunta, considerando el coeficiente de determinación (R^2) para el modelo total, es decir, cuánta variabilidad de los criterios es explicada por los predictores. El R^2 fue analizado desde un enfoque de magnitud del efecto ($> .04$) (Dominguez-Lara, 2017c). Asimismo, los *coeficientes de estructura* (r_s) y los *pesos de importancia relativa* (PIR) (Johnson, 2001) de cada predictor.

Dado que los coeficientes β estandarizados son afectados por la correlación entre los predictores (Johnson, 2001) es más confiable interpretar los r_s como la relación entre predictores y criterio, dado que su implementación tiene coherencia cuando los predictores están relacionados (Courville & Thompson, 2001), como es el caso de los dos grupos de predictores (Dominguez-Lara, Merino-Soto, Zamudio et al., en prensa; Dominguez-Lara, Merino-Soto, & Gutiérrez-Torres, en prensa), incluso en presencia de multicolinealidad (Kraha, Turner, Nimon, Zientek, & Henson, 2012).

En vista de la colinealidad de predictores, una propuesta de interpretación conjunta de los coeficientes β y r_s indica que si ambos son similares a cero, el predictor no tiene utilidad; si β es igual a cero, y r_s diferente de cero, el predictor explica algo de variabilidad del criterio, pero otras variables predictoras toman el crédito por aquello que explica el primer predictor; y si β es diferente de cero, y r_s igual a cero, el predictor no explica directamente la variabilidad del criterio, pero su presencia aumenta el poder explicativo de otros predictores (Stellefson, Hanik, Chaney, & Chaney, 2008).

Por otro lado, cuando existe correlación entre los predictores, los PIR corrigen los efectos de dichas asociaciones e indican en qué medida cada predictor contribuye al aumento o disminución del criterio (Johnson, 2001) asumiendo que los predictores son independientes entre sí (Chico-Librán, Moya-Claravalls, Lorenzo-Seva, & Ferrando-Piera, 2011). En otras palabras, qué proporción del R^2 del modelo explica cada predictor.

Finalmente, fueron hallados IC *bootstrap* para todos los estadísticos anteriormente mencionados (número de replicaciones: 500), valorando el estadístico como significativo si el IC no incluye al cero.

Resultados

Análisis preliminar

En términos generales, las puntuaciones de las dimensiones presentan estadísticos de distribución apropiados ($IEA < .50$), y el alejamiento de la normalidad es moderado solo en una de las áreas evaluadas (*Culpar a otros*; D cercano a $.30$). Por otro lado, los coeficientes de confiabilidad alcanzaron valores relativamente bajos, aunque tolerables considerando el número de ítems por dimensión (Ponterotto & Charter, 2009).

Tabla 1

Análisis descriptivo, de normalidad y de confiabilidad de las dimensiones

Estadísticos	Estadísticos descriptivos					Análisis de normalidad	Confiabilidad	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	g_1	<i>IEA</i>	g_2	<i>D</i>	α	<i>IC 95%</i>
Culpar a otros	3.280	1.509	.981	.215	.195	.280	.678	.629, .721
Autoculparse	7.670	1.700	-.544	.094	-.116	.164	.566	.505, .621
Rumiación	5.760	1.735	.198	.033	-.301	.125	.513	.448, .573
Catastrofización	5.000	1.93	.428	.057	-.264	.139	.730	.688, .767
Poner en perspectiva	6.450	1.704	-.093	.016	-.357	.120	.509	.443, .569
Reinterpretación positiva	6.700	1.912	-.237	.032	-.350	.121	.718	.674, .757
Focalización en planes	7.830	1.54	-.582	.123	.367	.171	.596	.538, .648
Focalización positiva	6.150	1.798	-.052	.008	-.208	.119	.610	.554, .661
Extraversión	11.050	2.648	-.515	.037	-.400	.135	.757	.718, .791
Neuroticismo	8.360	2.771	.157	.010	-.571	.091	.599	.542, .651
Responsabilidad	11.440	2.087	-.469	.054	.157	.127	.611	.555, .662
Intrapersonal	9.920	3.167	.020	.001	-.223	.126	.885	.865, .902
Interpersonal	12.070	2.264	-.635	.062	2.319	.125	.720	.676, .759
Manejo del estrés	8.570	2.798	.336	.021	.051	.138	.815	.784, .842
Adaptabilidad	11.000	2.312	-.165	.015	1.170	.108	.756	.717, .790
Estado de Ánimo	11.640	2.811	-.501	.032	.387	.097	.850	.825, .872

Nota: *M* = Media; *DE* = Desviación estándar; g_1 = asimetría; *IEA* = Índice estandarizado de asimetría; g_2 = curtosis; *D* = diferencia más extrema absoluta.

Análisis correlacional

En cuanto a la asociación entre inteligencia emocional y estrategias cognitivas de regulación emocional (Tabla 2), las estrategias *reinterpretación positiva*, *focalización en planes* y *focalización positiva* mostraron consistentemente relaciones significativas con las dimensiones de la IE. Por el contrario, *poner en perspectiva* no evidenció asociaciones significativas con la IE. Específicamente, las dimensiones *intrapersonal*, *adaptabilidad* y *estado de ánimo* de la IE son aquellas que se relacionan en mayor grado con las estrategias funcionales (excepto *poner en perspectiva*). Tanto la dimensión *intrapersonal* como de *manejo del estrés*, no se asocian significativamente con las ECRE funcionales. Por otro lado, las dimensiones de la IE *manejo del estrés* y *estado de ánimo* son las que presentan mayor grado de asociación con las ECRE disfuncionales, excepto con *autoculparse*. Asimismo, *catastrofización* es la ECRE que se relaciona significativamente con la mayor cantidad de dimensiones de la IE (excepto la interpersonal).

Respecto a la relación entre personalidad y estrategias cognitivas de regulación emocional (Tabla 3), la dimensión personal de *neuroticismo* se asocia significativamente con dos de las cuatro ECRE funcionales (*reinterpretación positiva* y *focalización en planes*). A su vez, *extraversión* y *responsabilidad* presentan asociaciones significativas con tres ECRE funcionales, excepto *poner en perspectiva*. A su vez, la dimensión *neuroticismo* se asocia significativamente con las ECRE disfuncionales, excepto *autoculparse*. Por otro lado, la *extraversión* no se asocia significativamente con las ECRE disfuncionales, y la *responsabilidad* solo se asocia negativa y significativamente con *culpar a otros*.

Tabla 2

Análisis correlacional entre las ECRE funcionales e inteligencia emocional

		INTRA	INTER	ESTRÉS	ADAPT	ANIMO
Poner en perspectiva	<i>r</i>	.049	.096	.014	.070	.092
	<i>p</i>	.256	.027	.747	.105	.034
	<i>r_c</i>	.073	.159	.022	.113	.140
	%At	32.883	39.462	35.592	37.967	34.224
Reinterpretación positiva	<i>r</i>	.237	.136	-.146	.199	.324
	<i>p</i>	.000	.002	.001	.000	.000
	<i>r_c</i>	.297	.189	-.191	.27	.415
	%At	20.286	28.100	23.504	26.324	21.878
Focalización en planes	<i>r</i>	.260	.219	-.055	.293	.304
	<i>p</i>	.000	.000	.207	.000	.000
	<i>r_c</i>	.358	.334	-.079	.436	.427
	%At	27.374	34.493	30.305	32.875	28.824
Focalización positiva	<i>r</i>	.188	.076	.005	.130	.242
	<i>p</i>	.000	.078	.900	.003	.000
	<i>r_c</i>	.256	.115	.007	.191	.336
	%At	26.526	33.728	29.491	32.091	27.993
Culpar a otros	<i>r</i>	.000	-.062	.189	-.079	-.139
	<i>p</i>	.996	.153	.000	.067	.001
	<i>r_c</i>	.000	-.089	.254	-.110	-.183
	%At	.000	30.132	25.665	28.406	24.086
Autoculparse	<i>r</i>	.017	.077	.025	.055	.015
	<i>p</i>	.692	.076	.559	.203	.733
	<i>r_c</i>	.024	.121	.037	.084	.022
	%At	29.230	36.163	32.082	34.586	30.639
Rumiación	<i>r</i>	-.025	.031	.258	-.097	-.247
	<i>p</i>	.558	.479	.000	.024	.000
	<i>r_c</i>	-.037	.051	.399	-.156	-.374
	%At	32.620	39.225	35.340	37.724	33.966
Catastrofización	<i>r</i>	-.114	-.020	.248	-.240	-.313
	<i>p</i>	.008	.643	.000	.000	.000
	<i>r_c</i>	-.142	-.028	.322	-.323	-.397
	%At	19.620	27.502	22.867	25.711	21.228

Nota: INTRA = intrapersonal; INTER = interpersonal; ESTRÉS = manejo del estrés; ADAPT = adaptabilidad; ANIMO = estado de ánimo; *r_c* = coeficiente de correlación corregido; %At = Porcentaje de atenuación. En negrita = *r* significativas (> |.11|)

Tabla 3
Análisis correlacional entre las ECRE funcionales y personalidad

		E	N	R
Poner en perspectiva	<i>r</i>	.088	.016	.092
	<i>p</i>	.042	.720	.034
	<i>r_c</i>	.142	.029	.165
	%At	37.926	44.783	44.230
Reinterpretación positiva	<i>r</i>	.219	-.185	.218
	<i>p</i>	.000	.000	.000
	<i>r_c</i>	.297	-.282	.329
	%At	26.276	34.419	33.770
Focalización en planes	<i>r</i>	.224	-.118	.356
	<i>p</i>	.000	.006	.000
	<i>r_c</i>	.333	-.197	.590
	%At	32.831	40.250	39.660
Focalización positiva	<i>r</i>	.127	-.061	.133
	<i>p</i>	.003	.163	.002
	<i>r_c</i>	.187	-.101	.218
	%At	32.046	39.553	38.950
Culpar a otros	<i>r</i>	-.035	.173	-.176
	<i>p</i>	.421	.000	.000
	<i>r_c</i>	-.049	.271	-.273
	%At	28.359	36.272	35.640
Autoculparse	<i>r</i>	-.032	.020	.008
	<i>p</i>	.457	.642	.845
	<i>r_c</i>	-.049	.034	.014
	%At	34.543	41.773	41.190
Rumiación	<i>r</i>	-.012	.348	-.075
	<i>p</i>	.779	.000	.083
	<i>r_c</i>	-.019	.628	-.134
	%At	37.683	44.567	44.010
Catastrofización	<i>r</i>	-.108	.373	-.102
	<i>p</i>	.012	.000	.018
	<i>r_c</i>	-.145	.564	-.153
	%At	25.662	33.874	33.220

Nota: E = extraversión; N = neuroticismo; R = responsabilidad; *r_c* = coeficiente de correlación corregido; %At = Porcentaje de atenuación. En negrita = *r* significativas (> |.11|)

Análisis de influencia sobre las ECRE disfuncionales

En general, las dimensiones de personalidad e IE influyen significativamente sobre las ECRE disfuncionales (Tabla 4), excepto para *autoculparse* ($R^2 = .016$; IC 95% .013, .094). Por otro lado, dada la colinealidad de los predictores, que β no sea estadísticamente distinta de cero, y r_s sea diferente de cero, sería un indicador que el predictor explica algo de variabilidad del criterio, pero otras variables predictoras toman el crédito del primer predictor.

Fase despliegue atencional. Las dimensiones de personalidad e IE explican un 23.8% de la variabilidad de la estrategia *rumiación*, y de dicha varianza un porcentaje importante es explicado por el *neuroticismo*, *manejo del estrés* y *estado de ánimo*. A su vez, solo *neuroticismo* presentó un coeficiente β significativo, aunque los r_s de *responsabilidad*, *adaptabilidad* y *estado de ánimo* indican que presentan una influencia negativa, mientras que *manejo del estrés* y *neuroticismo*, influyen positivamente.

Finalmente, el 27.5% la variabilidad de la ECRE *catastrofización* es explicada por los predictores (IE y personalidad), destacando el aporte de *neuroticismo*, *manejo del estrés*, *adaptabilidad* y *estado de ánimo*. Solo las dimensiones *neuroticismo* y *adaptabilidad* presentan coeficientes β significativos. Sin embargo, como ocurrió anteriormente, la presencia de colinealidad entre predictores indica que los r_s tendrían mayor importancia. Entonces, todas las dimensiones, excepto la *interpersonal* de la IE, influyen significativamente sobre la estrategia en mención.

Fase cambio cognitivo. Con respecto a la estrategia *culpar a otros*, los predictores explican un porcentaje de varianza que podría considerarse meritorio ($> 10\%$), y entre ellos resalta el aporte de *neuroticismo* y *responsabilidad*, cuyos coeficientes β son estadísticamente significativos; no obstante, la colinealidad de los predictores pudo atenuar el β de los demás. Esto se refleja en el hecho de que los r_s son significativos en todos los casos, excepto para *extraversión* y la dimensión *intrapersonal* de la IE. En este sentido, *responsabilidad* y las dimensiones *interpersonal*, *adaptabilidad* y *estado de ánimo* de la IE influyen negativamente sobre esta ECRE, mientras que *manejo del estrés* y *neuroticismo* lo hacen positivamente.

Tabla 4
Influencia de la inteligencia emocional y personalidad sobre las ECRE disfuncionales

	Fase despliegue atencional						Fase cambio cognitivo					
	Rumiación			Catastrofización			Culpar a otros			Culpar a otros		
	β (IC 95%)	r_s (IC 95%)	PIR (IC 95%)	β (IC 95%)	r_s (IC 95%)	PIR (IC 95%)	β (IC 95%)	r_s (IC 95%)	PIR (IC 95%)	β (IC 95%)	r_s (IC 95%)	PIR (IC 95%)
R ²	.238						.109					
IC 95%	.178, .357						.069, .220					
	.275						.220, .383					
Personalidad												
E	.112 -.012, .248	-.029 -.229, .169	2.6 9, 9.1	-.003 -.146, .132	-.237 -.441, -.027	1.7 9, 7.0	.098 -.052, .259	-.121 -.398, .163	3.0 1.5, 13.8			
N	.409 .229, .646	.921 .771, .959	55.0 32.4, 65.9	.376 .201, .611	.919 .780, .965	47.2 28.6, 60.6	.155 -.052, .402	.676 .360, .809	23.1 5.0, 42.9			
R	-.030 -.183, .099	-.197 -.377, .028	1.9 7, 7.7	.041 -.117, .195	-.249 -.460, -.021	1.7 1.0, 7.2	-.241 -.421, -.104	-.681 -.822, -.386	35.8 9.5, 54.9			.039
Inteligencia emocional												
INTRA	.083 -.024, .204	-.055 -.231, .128	1.9 9, 6.3	.077 -.029, .198	-.231 -.406, -.037	2.0 1.2, 5.0	.076 -.046, .207	-.001 -.246, .244	3.0 .8, 14.9			.003
INTER	.114 -.039, .248	.074 -.131, .265	3.5 7, 12.2	.177 .037, .343	-.045 -.264, .130	4.1 1.3, 11.5	-.057 -.233, .088	-.221 -.475, .034	2.8 .9, 16.6			.003
ESTRÉS	.017 -.154, .133	.586 .353, .706	15.2 6.5, 25.6	.040 -.131, .161	.524 .335, .657	13.0 6.3, 22.3	.114 -.050, .246	.634 .319, .786	23.4 5.8, 41.4			.026
ADAPT	.017 -.190, .217	-.230 -.407, -.042	3.5 1.8, 9.4	-.242 -.456, -.040	-.527 -.659, -.347	14.8 4.9, 24.9	.017 -.203, .209	-.277 -.502, .007	2.9 2.0, 13.9			.003
ANIMO	-.180 -.375, .047	-.550 -.694, -.363	16.4 8.1, 28.0	-.101 -.284, .122	-.648 -.773, -.485	15.6 8.5, 24.5	.015 -.179, .250	-.455 -.627, -.189	6.1 3.4, 17.0			.007

Nota: E = extraversión; N = neuroticismo; R = responsabilidad; INTRA = intrapersonal; INTER = interpersonal; ESTRÉS = manejo del estrés; ADAPT = adaptabilidad; ANIMO = estado de ánimo

Análisis de influencia sobre las ECRE funcionales

Las dimensiones de personalidad e IE influyen significativamente sobre las ECRE funcionales (Tabla 5), excepto para *poner en perspectiva* ($R^2 = .029$; IC 95% .021, .112). Por otro lado, los criterios para interpretar r_s fueron similares al procedimiento anterior.

Fase despliegue atencional. En cuanto a *focalización en los planes*, su variabilidad es explicada en un 23.9% por los predictores, entre los cuales destaca *responsabilidad* ($R^2 = .119$), quien presenta el coeficiente β significativo. Se observa el siguiente patrón de influencia: *extraversión, responsabilidad, intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad* y *estado de ánimo* influyen positivamente, mientras que *neuroticismo* negativamente.

Finalmente, respecto a *focalización positiva*, el monto de variabilidad explicada por los predictores si bien resulta significativo (9.5%), es menor que las ECRE descritas con anterioridad. Entre los predictores destaca *estado de ánimo*, el cual aporta con la mayor varianza ($R^2 = .043$), y que además posee un coeficiente β significativo. Una cantidad de predictores la influye de forma positiva y significativa ($r_s \neq 0$): *extraversión, responsabilidad, intrapersonal, adaptabilidad* y *estado de ánimo*.

Fase cambio cognitivo. Las dimensiones de personalidad e IE explican el 16.8% de la variabilidad de la estrategia *reinterpretación positiva*, destacando el aporte de *estado de ánimo* (de IE), el cual presenta un coeficiente β significativo. Todos los predictores, personales y de IE, presentan r_s significativos: *extraversión, responsabilidad, intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad* y *estado de ánimo* influyen positivamente, mientras que *neuroticismo* y *manejo del estrés* lo hacen negativamente.

Discusión

Avances teóricos

El objetivo de la presente investigación estuvo orientado a conocer cuáles son los predictores más importantes de diversas ECRE usadas por los estudiantes ante circunstancias adversas, haciendo énfasis en la obtención de resultados desfavorables en los exámenes, lo que se constituiría como una de las principales causas de retiro de los cursos o de bajo rendimiento en los mismos a lo largo del semestre.

En términos generales, la evidencia empírica apoya la influencia de la personalidad e IE sobre las ECRE disfuncionales, principalmente con respecto a las dimensiones personales de *neuroticismo* y *responsabilidad*, y a *manejo del estrés*, *adaptabilidad* y *estado de ánimo* de IE; así como para las ECRE funcionales, sobre todo con respecto a las dimensiones personales de *extraversión*, *responsabilidad* y (parcialmente) *neuroticismo*, así como las dimensiones de la IE *intrapersonal*, (parcialmente) *interpersonal*, *adaptabilidad* y *estado de ánimo*; todas en cada una de las fases del modelo de Gross que fueron consideradas.

Sobre la relación entre la IE y las ECRE funcionales, el patrón relacional observado coincide con algunos hallazgos antecedentes en muestras de universitarios aunque enfocando las ECRE de modo general (Dominguez-Lara, 2016). Cabe destacar la ausencia de asociación de las dimensiones de la IE con la estrategia *poner en perspectiva*, que sí pudo apreciarse en otro estudio (Mikolajczak et al., 2008). Al parecer, la divergencia responde a que en este estudio fue abordada una situación específica, centrando la atención en un evento y focalizando las respuestas en el mismo, mientras que en los antecedentes revisados fueron analizadas situaciones generales.

La ausencia de asociación en la muestra evaluada indicaría que la comparación del problema (*obtener un resultado desfavorable en un examen*) con otros eventos adversos no tiene una valencia definida (p. ej., *desaprobar no siempre va a ser peor que otro evento*), pues dependería del grado de estrés que genere la situación abordada (Laborde et al., 2014), así como las implicancias que tenga el resultado. Es decir, *desaprobar un examen* tendrá

un contexto distinto respecto a, por ejemplo, la situación de un mal desempeño en una exposición individual.

En cuanto a las ECRE disfuncionales, la *autoculpa* no se relaciona con todas las dimensiones de la IE de forma similar a lo hallado en otros reportes (Dominguez-Lara, 2016), destacando solo la asociación de dos dimensiones de la IE (*manejo del estrés* y *estado de ánimo*) con *catastrofización* y *rumiación* de manera similar a otros estudios (Dominguez-Lara, 2016; Mikolajczak et al., 2008). El vínculo con esas dimensiones de la IE tiene coherencia teórica y empírica, ya que la primera (*manejo del estrés*) funciona como una medida de control de reacciones emocionales negativas, y la segunda (*estado de ánimo*), de afecto positivo.

Sobre la relación entre las ECRE y personalidad, los resultados presentados en este trabajo son consistentes con la literatura previa, resaltando que *extraversión* y *responsabilidad* se asocian directamente con las ECRE funcionales (Garnefski et al., 2002, 2008) e inversamente solo con *culpar a otros* (de las ECRE disfuncionales). Por otro lado, *neuroticismo* presenta una asociación directa con las ECRE disfuncionales (excepto *autoculpa*) de forma similar a diversos reportes (Field et al., 2010; Garnefski et al., 2002, 2008; Santos et al., 2016; Soric et al., 2013; Trógolo & Medrano, 2014). A su vez, en algunos trabajos vinculados a estudiar la faceta disfuncional de la regulación emocional, la *responsabilidad* tuvo un rol relevante en los hallazgos (Soric et al., 2013; Trógolo & Medrano, 2014) dado su poder supresor sobre algunas reacciones automáticas (John & Gross, 2007).

A diferencia de los contrastes correlacionales, probablemente el aspecto más crítico fue valorar los hallazgos provenientes del análisis de influencia, debido a que no se encontraron estudios con un diseño similar al presentado en este trabajo. Sin embargo, un marco de referencia útil fue la aproximación de las ECRE al modelo de procesos de Gross, concretamente, las fases de *despliegue atencional* y *cambio cognitivo*. Cabe precisar que no es posible abordar las fases orientadas a *seleccionar una situación* ni *modificarla*, ya que el estudio se focalizó en una situación específica: *obtener un resultado desfavorable en el examen*, es decir, que el estudio no tuvo opción de seleccionar la situación que afrontaba.

En tal sentido, en apartados anteriores se indicó que la fase de *despliegue atencional* consiste en concentrarse en aspectos particulares de la situación, y ello establecerá algunos elementos básicos para asignarle un significado más elaborado a las consecuencias del evento. Asimismo, en esta fase pueden ubicarse cuatro ECRE, dos funcionales (*Focalización en los planes* y *Focalización positiva*), y dos disfuncionales (*Rumiación* y *Catastrofización*), las que delimitarían el foco atencional del individuo y que, según los hallazgos del presente estudio, son influidos significativamente por las dimensiones de la IE y personalidad.

De este modo, considerando que la importancia de la *extraversión* radica en el fortalecimiento de vínculos interpersonales y de la *responsabilidad* en el control y planificación, y si a estas dimensiones se añaden bajos niveles de *neuroticismo*, se constituirían como factores protectores importantes frente a un eventual resultado desfavorable en las evaluaciones. A su vez, las dimensiones *intrapersonal*, *adaptabilidad* y *estado de ánimo* de la IE juegan un rol fundamental en la génesis y mantenimiento de las ECRE funcionales en la fase de *despliegue atencional*.

Por otro lado, si bien en esta fase se esperaban asociaciones significativas de las ECRE funcionales con la dimensión manejo del estrés de la IE, no llama la atención la ausencia de asociación. Esto debido a que en presencia de las ECRE de carácter elaborativo predomina el esfuerzo por construir un significado positivo de la situación, minimizando la propensión a experimentar afecto negativo.

Con relación a la *rumiación* y *catastrofización*, resalta la influencia directa del *neuroticismo*, así como bajo grado de *adaptabilidad* y de afecto positivo (*estado de ánimo* de IE), y un menor control de las reacciones emocionales (*manejo del estrés* de IE), asociado a un escaso autocontrol y poca capacidad de planificación (baja *responsabilidad*).

En vista de los resultados sobre la fase de *despliegue atencional*, resulta claro el perfil asociado al uso de diversas ECRE, tanto funcionales como disfuncionales.

En la fase de *cambio cognitivo*, donde se construyen los significados de la situación (en este caso, un resultado desfavorable en el examen), resaltan dos ECRE en este estudio: *reinterpretación positiva* (funcional) y *culpar a otros* (disfuncional).

En cuanto a la *reinterpretación* positiva es la que presenta relaciones significativas con las dimensiones de la IE y personalidad analizadas. Esto es importante, porque esta estrategia se constituye como un factor protector al momento de afrontar eventos adversos en el ámbito académico (Dominguez-Lara, 2017a, 2018), sobre todo porque facilita la aparición de estados emocionales más favorables (Gross & John, 2003), e incluso distanciarse de estímulos desagradables (Koole, 2009). Por otro lado, *culpar a otros*, de la misma forma que *catastrofización* y *rumiación*, se halla influido positivamente por *neuroticismo*, lo que facilitaría al estudiante responsabilizar a otras personas por los eventos ocurridos, aunque un aspecto que llama la atención es la influencia negativa de la dimensión interpersonal de la IE. Esto indicaría que la forma en que la persona desarrolla sus relaciones sociales en el ámbito académico es relevante para valorar los resultados adversos en las evaluaciones. Sin embargo, es necesario mencionar que al ser una situación específica no configura un estilo de actuación, es decir, algo generalizable a todas las circunstancias (Carver & Scheier, 1994), por lo que deben realizarse más estudios para corroborar lo mencionado.

En general, estos resultados se aproximan a lo reportado en otros trabajos donde resaltan la importancia de las dimensiones de personalidad sobre la regulación emocional tanto en términos de asociación (Field et al., 2010; Garnefski et al., 2002, 2008; John & Gross, 2007; Santos et al., 2016; Soric et al., 2013; Trógolo & Medrano, 2014) como de influencia (Cox & McAdams, 2014; Pocnet et al., 2017), y a los antecedentes referidos anteriormente sobre la asociación de las dimensiones de la IE con la regulación emocional (Dominguez-Lara, 2016; Laborde et al., 2014; Mikolajczak et al., 2008).

Implicancias prácticas

Queda claro que los dos grupos de predictores, IE y personalidad, tienen mayor jerarquía, estabilidad, resistencia al cambio e influencia sobre

diversos aspectos conductuales, en comparación con las ECRE estudiadas. No obstante, esto significa que a partir de la delimitación de grupos de predictores para cada estrategia en particular, es posible identificar factores de protección o de riesgo, considerando que diversas ECRE a su vez son capaces de predecir otras conductas adaptativas o desadaptativas.

Entonces, a partir de la evaluación de la IE y personalidad en los estudiantes es posible saber quién (p. ej., aquellos que presentan mayor *neuroticismo*, o menor *responsabilidad*) sería más propenso a ejecutar ECRE asociadas con conductas desadaptativas, y de ese modo actuar de forma preventiva a nivel institucional. Inclusive, esta información podría ser utilizada en asignaturas vinculadas al desarrollo emocional del alumno, y orientadas a través de metodologías participativas y de simulación, con la finalidad de poder generar respuestas cercanas a lo experimentado en la vida real y reestructurar dichas creencias.

Empero, el trabajo con estudiantes de una sola carrera, lejos de significar una limitación, resulta una ventaja debido a que de ese modo puede capitalizarse las particularidades de ese grupo, considerando que sí difieren las mallas curriculares (aspecto vinculado a la asignaturas) y competencias a desarrollar para un desempeño adecuado como profesional respecto a otras carreras, lo que podría facilitar la elaboración de un plan de intervención *ad hoc*, si lo amerita.

Limitaciones

En determinadas ocasiones la aplicación de varios instrumentos de evaluación psicológica de forma simultánea constituye un reto para el investigador, ya que debe llevar a cabo estrategias para maximizar la colaboración de los examinados. Una de las estrategias más frecuentes, que fue empleada en el presente trabajo, fue el uso de versiones abreviadas de instrumentos más extensos. A pesar de los argumentos en contra del uso de dichas versiones, se procuró contar con la mayor evidencia disponible de dichos instrumentos, de modo tal que es posible aseverar que la información recogida de cada uno es válida. Sin embargo, como es sabido, el cálculo de la confiabilidad de las puntuaciones está influido por el número de ítems de cada dimensión (los que en el caso del CERQ-18 llega a dos, y en el BFI-15p a tres),

lo que hizo posible que muchos indicadores tengan valores por debajo de lo aceptado como *adecuado* ($< .70$). Pese a ello, esta limitación no tuvo el impacto negativo que se podría esperar debido a que el procedimiento multivariado utilizado (Lorenzo-Seva et al., 2010) corrige la atenuación de las correlaciones por baja confiabilidad, obteniendo resultados que podrían interpretarse sin dificultades.

La proporción de varones y mujeres por lo general no es simétrica en carreras como psicología. Esta situación es una potencial fuente de sesgo asociada al género ya que, al ser mujeres la mayor proporción de los estudiantes evaluados, es posible que los resultados reflejen en mayor grado lo experimentado por el grupo mayoritario.

Conclusiones

Sobre la base de los resultados, se puede concluir que tanto la IE como las dimensiones de personalidad evaluadas se constituyen en predictores significativos de las ECRE (excepto *poner en perspectiva* y *autoculparse*).

Concretamente, con relación a la influencia de la IE y personalidad sobre las ECRE funcionales se destaca el rol predictor de las dimensiones *intrapersonal*, *adaptabilidad* y *estado de ánimo*, así como, *extraversión* y *responsabilidad*. Respecto a las ECRE disfuncionales, destaca la influencia de *adaptabilidad*, *manejo del estrés*, *estado de ánimo*, *neuroticismo* y *responsabilidad*.

Recomendaciones

Es recomendable realizar a futuro estudios similares, a fin de consolidar las conclusiones y así optimizar las evaluaciones realizadas a nivel institucional, también orientar los procesos de intervención de forma más precisa. Inclusive, podrían plantearse modelos estructurales solo con los predictores más relevantes.

Otro aspecto que se prevé realizar es el análisis de la influencia del género en las asociaciones mostradas, ya que es probable la presencia de diferencias en cuanto al patrón relacional entre varones y mujeres, dado que están involucradas una serie de dimensiones que han tenido un comportamiento

diferencial según el género en diversos estudios (p. ej., *neuroticismo*). Asimismo, sería conveniente implementar un análisis diferenciado por ciclo o grupo de asignaturas, ya que el comportamiento de diversas medidas comportamentales tiende a diferir según los cursos.

Finalmente, es necesario establecer correlatos de las ECRE estudiadas en el presente trabajo con otras variables psicológicas vinculadas al rendimiento académico como la ansiedad ante exámenes, procrastinación académica, satisfacción con los estudios, e incluso con el burnout académico, como ya fue realizado anteriormente con autoeficacia académica (Dominguez-Lara & Sánchez-Carreño, 2017), con el objetivo de conocer las consecuencias del mantenimiento de dichas ECRE.

Referencias

- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13-25.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62.
- Benet-Martínez, V., & John, O. P. (1998). Los cinco grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait multimethod analyses of the Big Five in Spain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 729-750.
- Carver, C., & Scheier, M. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful encounter. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(1), 184-195.
- Cheung, C. K., Cheung, H. Y., & Hue, M. T. (2015). Emotional intelligence as a basis for self-esteem in young adults. *The Journal of Psychology*, 149(1), 63-84.
- Chico-Librán, E., Moya-Claravalls, M., Lorenzo-Seva, U., & Ferrando-Piera, J. (2011). Validez incremental de la Inteligencia Emocional Percibida al predecir bienestar subjetivo. *Anuario de Psicología*, 41(1-3), 123-134.
- Costa, P., & McCrae, R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO PI - R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) Professional Manual*. Florida: Psychological Assessment Resources.
- Courville, T., & Thompson, B. (2001). Use of structure coefficients in published multiple regression articles: β is not enough. *Educational and Psychological Measurement*, 61(2), 229-248.
- Cox, K., & McAdams, D. P. (2014). Meaning making during high and low point life story episodes predicts emotion regulation two years later: How the past informs the future. *Journal of Research in Personality*, 50, 66-70.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103-157.
- Dominguez-Lara, S. (en prensa). Magnitud del efecto para pruebas de normalidad en investigación educativa. *Investigación en Educación Médica*.

- Dominguez-Lara, S. (2016). Inteligencia emocional y estrategias cognitivas de regulación emocional en universitarios: un análisis preliminar. *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana*, 13(2) [aprox. 5p]. Recuperado de <http://www.revistahph.sld.cu/2016/Nro%20Inteligencia%20emocional.html>
- Dominguez-Lara, S. (2017a). Influencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional sobre la ansiedad y depresión en universitarios: análisis preliminar. *Salud Uninorte*, 33(3), 315-321.
- Dominguez-Lara, S. (2017b). Atenuación de correlaciones y baja fiabilidad ¿realmente importa? *Nutrición Hospitalaria*, 34(5), 1261-1262.
- Dominguez-Lara, S. (2017c). Magnitud del efecto en análisis de regresión. *Interacciones*, 3(1), 3-5.
- Dominguez-Lara, S. (2018). Agotamiento emocional académico en estudiantes universitarios: ¿Cuánto influyen las estrategias cognitivas de regulación emocional? *Educación Médica*, 19(2), 96-103.
- Dominguez-Lara, S., & Medrano, L. (2016). Propiedades psicométricas del Cognitive Emotional Regulation Questionnaire (CERQ) en estudiantes universitarios de Lima. *Psychologia: Avances en la Disciplina*, 10(1), 53-67.
- Dominguez-Lara, S., & Merino-Soto, C. (2015a). Una versión breve del Cognitive Emotional Regulation Questionnaire: Análisis estructural del CERQ-18 en estudiantes universitarios limeños. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 4(1), 25-36.
- Dominguez-Lara, S., & Merino-Soto, C. (2015b). ¿Por qué es importante reportar los intervalos de confianza del coeficiente alfa de Cronbach? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1326-1328.
- Dominguez-Lara, S. & Merino-Soto, C. (2018). Dos versiones breves del Big Five Inventory en universitarios peruanos: BFI-15p y BFI-10p. *Liberabit*, 24(1), 81-96.
- Dominguez-Lara, S., & Sánchez-Carreño, K. (2017). Uso de estrategias cognitivas de regulación emocional ante la desaprobación de un examen: El rol de la autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 11(2), 99-112.
- Dominguez-Lara, S., Merino-Soto, C., & Gutiérrez-Torres, A. (en prensa). Estudio estructural de una medida breve de inteligencia emocional en adultos: El EQ-i-M20. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*.
- Dominguez-Lara, S., Merino-Soto, C., Zamudio, B., & Guevara, C. (en prensa). Big Five Inventory en universitarios peruanos: Resultados preliminares de la validación y propuesta de dos versiones breves. *Psykhé*.
- Dominguez-Sánchez, F., Lasa-Aristu, A., Amor, P., & Holgado-Tello, F. (2013). Psychometric properties of the Spanish version of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Assessment*, 20(2), 253-261.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de autoinforme. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J., & Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Field, N. P., Joudy, R., & Hart, D. (2010). The moderating effect of self-concept valence on the relationship between self-focused attention and mood: An experience sampling study. *Journal of Research in Personality*, 44(1), 70-77.
- Furr, R. M. (2011). *Scale construction and psychometrics for social and personality psychology*. Londres: SAGE.
- Garaigordobil, M., & Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Psicología Conductual*, 22(3), 551-567.

- Garnefsky, N., & Kraaij, V. (2006). Relationship between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences, 40*, 1659-1669.
- Garnefsky, N., & Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment, 23*(3), 141-149.
- Garnefsky, N., Baan, N., & Kraaij, V. (2005). Psychological distress and cognitive emotion regulation strategies among farmers who fell victim to the foot-and-mouth crisis. *Personality and Individual Differences, 38*, 1317-1327.
- Garnefsky, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences, 30*(8), 1311-1327.
- Garnefsky, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2002). *Manual for the use of Cognitive Emotion Regulation Questionnaire*. Leiderdorp, Países Bajos: DATEC.
- Garnefsky, N., Kraaij, V., Schroevers, M. J., & Somsen, G. A. (2008). Post-traumatic growth after a myocardial infarction: A matter of personality, psychological health, or cognitive coping? *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings, 15*(4), 270-277.
- Gignac, G. E., & Szodorai, E. T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences, 102*, 74-78.
- 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*(2), 348-362.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation. Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-26). New York: The Guilford Press.
- Jermann, F., Van der Linden, M., d'Acremont, M., & Zermatten, A. (2006). Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ): Confirmatory factor analysis and psychometric properties of the French translation. *European Journal of Psychological Assessment, 22*(2), 126-131.
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality, 72*(6), 1301-1334.
- John, O. P., & Gross, J. J. (2007). Individual differences in emotion regulation. Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 351-372). Nueva York: The Guilford Press.
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (Vol. 2, pp. 102-138). Nueva York: Guilford Press.
- Johnson, J. W. (2001). Determining the relative importance of predictors in multiple regression: practical applications of relative weights. In F. Columbus & F. Columbus (Eds.), *Advances in Psychology Research*, (Vol. 5, pp. 231-251). Nueva York: Nova Science Publishers.
- Koole, S. (2009). The psychology of the emotion regulation: an integrative review. *Cognition and Emotion, 23*(1), 4-41.
- Kraaij, V., Garnefsky, N., & Schroevers, M. J. (2009). Coping, goal adjustment, and positive and negative affect in definitive infertility. *Journal of Health Psychology, 14*(1), 18-26.
- Kraaij, V., Garnefsky, N., & van Gerwen, L. (2003). Cognitive coping and anxiety among people with fear of flying. In R. Bor & L. van Gerwen (Eds.), *Psychological Perspectives on Fear of Flying* (pp. 89-99). New Hampshire: Ashgate.

- Kraha, A., Turner, H., Nimon, K., Zientek, L. R., & Henson, R. K. (2012). Tools to support interpreting multiple regression in the face of multicollinearity. *Frontiers in Psychology, 3*, 1-16.
- Krueger, R. F., Eaton, N. R., Clark, L. A., Watson, D., Markon, K. E., Derringer, J., ... Livesley, W. J. (2011). Deriving an empirical structure of personality pathology for DSM-5. *Journal of Personality Disorders, 25*(2), 170-191.
- Laborde, S., Lautenbach, F., Allen, M. S., Herbert, C., & Achtnzehn, S. (2014). The role of trait emotional intelligence in emotion regulation and performance under pressure. *Personality Individual Differences, 57*, 43-47.
- Lorenzo-Seva, U., Ferrando, P. J., & Chico, E. (2010). Two SPSS programs for interpreting multiple regression results. *Behavioral Research Methods, 41*(1), 29-35.
- Malgady, R. (2007). How skew are psychological data? A standardized index of effect size. *The Journal of General Psychology, 134*(3), 355-359.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- McCrae, R. R., & Terracciano, A. (2005). Universal features of personality traits from the observer's perspective: Data from 50 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology, 88*(3), 547-561.
- Medrano, L., Moretti, L., Ortiz, A., & Pereno, G. (2013). Validación del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva en universitarios de Córdoba, Argentina. *Psyke, 22*(1), 83-96.
- Megreya, A. M., Latzman, R. D., Al-Attayah, A. A., & Alrashidi, M. (2016). The robustness of the nine-factor structure of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire across four Arabic-speaking Middle Eastern countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 47*(6), 875-890.
- Mikolajczak, M., Nelis, D., Hansenne, M., & Quoidbach, J. (2008). If you can regulate sadness, you can probably regulate shame: Associations between trait emotional intelligence, emotion regulation and coping efficiency across discrete emotions. *Personality Individual Differences, 44*(6), 1356-1368.
- Páez, M., & Castaño, J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe, 32*(2), 268-285.
- Peña-Sarrionandia, A., Mikolajczak, M., & Gross, J. J. (2015). Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 6*, art. 160.
- Pérez-Fuentes, M., Gázquez-Linares, J., Mercader-Rubio, I., & Molero-Jurado, M. (2014). Brief Emotional Intelligence Inventory for Senior Citizens (EQ-i-M20). *Psicothema, 26*(4), 524-530.
- Pocnet, C., Dupuis, M., Congard, A., & Jopp, D. (2017). Personality and its links to quality of life: Mediating effects of emotion regulation and self-efficacy beliefs. *Motivation and Emotion, 41*(2), 196-208.
- Ponterotto, J. G., & Charter, R. A. (2009). Statistical extensions of Ponterotto and Ruckdeschel's (2007) reliability matrix for estimating the adequacy of internal consistency coefficients. *Perceptual and Motor Skills, 108*, 878-886.
- Potthoff, S., Garnefski, N., Miklósi, M., Ubbiali, A., Domínguez-Sánchez, F., Martins, E. C., ... Kraaij, V. (2016). Cognitive emotion regulation and psychopathology across cultures: A comparison between six European countries. *Personality and Individual Differences, 98*, 218-224.
- Rammstedt, B., Kemper, C. J., & Borg, I. (2013). Correcting Big Five personality measurements for acquiescence: An 18 country cross cultural study. *European Journal of Personality, 27*(1), 71-81.
- Santos, A., Mustafa, M., & Chern, G. T. (2016). The big five personality traits and burnout among Malaysian HR professionals. The mediating role of emotion regulation. *Asian Pacific Journal of Business Administration, 8*(1), 2-20.

- Schmitt, D. P., Allik, J., McCrae, R. R., & Benet-Martínez, V. (2007). The geographic distribution of Big Five personality traits patterns and profiles of human self-description across 56 nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 38*(2), 173-212.
- Siegling, A. B., Saklofske, D. H., Vesely, A. K., & Nordstokke, D. W. (2012). Relations of emotional intelligence with gender-linked personality: Implications for a refinement of EI constructs. *Personality and Individual Differences, 52*(7), 776-781.
- Soric, I., Penezic, Z., & Buric, I. (2013). Big five personality traits, cognitive appraisals and emotion regulation strategies as predictors of achievement emotions. *Psychological Topics, 22*(2), 325-349.
- Stellefson, M. L., Hanik, B. W., Chaney, B. H., & Chaney, J. D. (2008). A tutorial on calculating and interpreting regression coefficients in health behavior research. *The Health Educator, 40*(1), 12-20.
- 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.
- Trógolo, M., & Medrano, L. (2014). Personality traits, difficulties in emotion regulation, and academic satisfaction in a sample of Argentine college students. *International Journal of Psychological Research, 5*(2), 30-39.
- Tuna, E., & Bozo, O. (2012). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Factor structure and psychometric properties of the Turkish version. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 34*, 564-570.
- Webb, C. A., Schwab, Z. J., Weber, M., Del Donno, S., Kipman, M., Weiner, M. R., & Killgore, W. D. S. (2013). Convergent and divergent validity of integrative versus mixed model measures of emotional intelligence. *Intelligence, 41*, 149-156.
- Zhu, X., Auerbach, R., Yao, S., Abela, J., Xiao, J., & Tong, X. (2008). Psychometric properties of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Chinese version. *Cognition and Emotion, 22*(2), 288-307.
-

¹ El presente artículo esta basado en la tesis doctoral *Influencia de la inteligencia emocional y de la personalidad en las estrategias cognitivas de regulación emocional en la desaprobación de exámenes en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima*, sustentada en el 2018.

