

II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2010.

Autoeficacia académica y su relación con las emociones positivas y negativas en ingresantes universitarios.

Medrano, Leonardo.

Cita:

Medrano, Leonardo (2010). *Autoeficacia académica y su relación con las emociones positivas y negativas en ingresantes universitarios. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-031/450>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eWpa/fV7>

y Sociedad. Trayectorias Laborales de los psicólogos egresados de la UNMdP, Buenos Aires, Ediciones Suárez.

PACENZA, M.I.; MAZZETTI M.S. "Trayectorias formativas y prácticas laborales de los estudiantes avanzados de la facultad de psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata", presentado en XVI Jornadas de Investigación. Quinto encuentro de investigadores en psicología del MERCOSUR. Buenos Aires, 2009

RIQUELME, G. C. y FERNÁNDEZ BERDAGUER, L. (1990) "La inserción de jóvenes universitarios en el mundo del trabajo. La relación estudio y trabajo y las expectativas sobre la vida profesional". Cuadernos de Investigación, nº 2. Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

RIQUELME, G. C. (2003) Educación superior, demandas sociales y productivas y mercado de trabajo, Colección Ideas en Debates. Consejo Editor de la Facultad de Filosofía y Letras. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y SU RELACIÓN CON LAS EMOCIONES POSITIVAS Y NEGATIVAS EN INGRESANTES UNIVERSITARIOS

Medrano, Leonardo

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
Argentina

RESUMEN

Aunque una considerable cantidad de estudios han examinado la relación existente entre las emociones positivas y negativas con los juicios de autoeficacia, los resultados obtenidos son dispares entre sí. Quizás en parte estos resultados se deban al hecho de trabajar con creencias generales de autoeficacia sin delimitar con claridad las conductas y contextos involucrados. Por ello en el presente trabajo se considerarán las creencias de autoeficacia académica de los estudiantes universitarios, las cuales involucran tres dominios conductuales específicos (Medrano, 2010): 1) autoeficacia para el rendimiento, 2) autoeficacia para la autorregulación del estudio y 3) autoeficacia social académica. Para examinar las relaciones entre emociones positivas y negativas con cada dimensión de la autoeficacia académica se llevó a cabo un diseño ex post facto de grupo único en el que participaron 81 ingresantes universitarios seleccionados por muestreo accidental. Se observaron correlaciones significativas e inversas entre emociones negativas y las tres dimensiones de la autoeficacia académica. Las emociones positivas sólo correlacionaron significativamente con la dimensión autoeficacia para el rendimiento.

Palabras clave

Emociones Autoeficacia Ingresantes universitarios

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC SELF-EFFICACY, POSITIVE AND NEGATIVE EMOTIONS IN UNIVERSITY CANDIDATES

Although a considerably amount of studies have examined the relationship between positive and negative emotions with self-efficacy beliefs, the results obtained are not conclusive. Perhaps one reason of this disagreement is that investigators generally use general self-efficacy beliefs without delimitating clearly the behaviors and contexts involved. This work examines academic self-efficacy beliefs in university students considering three dimensions: 1) achievement self-efficacy, 2) learning self-efficacy and 3) social self-efficacy (Medrano, 2010). For the examination of the relationship between positive and negative emotions with each academic self-efficacy dimension, we developed a single group ex post facto design with 81 accidentally selected university candidates. We observed negative but significant relationships between negative emotions and the three dimensions of academic self-efficacy. Positive emotions were only significantly related with achievement self-efficacy.

Key words

Emotions Self-efficacy University candidates

INTRODUCCIÓN

A pesar del valor explicativo de los fenómenos emocionales sobre el comportamiento humano, gran parte de la investigación psicológica se realizó bajo la presunción implícita de que el afecto y la cognición pueden ser estudiados separadamente, como si se tratase de factores independientes entre sí (Isen, 2007). Sólo recientemente se ha comenzado a estudiar de manera empírica el papel que desempeñan las emociones sobre los procesos cognitivos, motivacionales y conductuales.

Particular atención merece el análisis de la relación existente entre las emociones y los juicios de autoeficacia. En efecto, la autoeficacia constituye uno de los factores de mayor influencia sobre funcionamiento humano. Esta variable influye sobre la elección de actividades y conductas, los patrones de pensamientos, determina el esfuerzo y la perseverancia que las personas invierten, y finalmente permite organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para alcanzar un buen rendimiento (Bandura, 1997).

Una considerable cantidad de estudios han examinado la relación existente entre emociones positivas y negativas con los juicios de autoeficacia, sin embargo los resultados observados son dispares entre sí. De esta forma algunos estudios reportan que las emociones positivas fortalecen las creencias de autoeficacia y las negativas las debilitan (Kavanagh & Bower, 1985), otros autores no corroboran este efecto (Cervone, Kopp, Schaumann & Scott, 1994) y otros sugieren consideraciones adicionales para la interpretar esta relación, como por ejemplo que la autoeficacia sólo se verá afecta en situaciones poco conocidas (Salovey & Birnbaum, 1989) o bien que los cambios en las percepciones de eficacia ocurren sobre situaciones hipotéticas y no sobre tareas concretas (Rey, Blasco & Borràs, 2000).

Sin embargo, cabe considerar algunos aspectos teóricos no contemplados. En efecto las investigaciones reportadas no consideran juicios específicos de autoeficacia sino que solicitan a los participantes que evalúen sus creencias para ejecutar satisfactoriamente tareas intelectuales, físicas y sociales generales, es decir, sin delimitar con claridad las conductas y contextos involucrados. Por el contrario, Bandura (1997) destaca que la autoeficacia es un constructo altamente situacional y ligado a dominios conductuales delimitados. Por ello en el presente trabajo se considerarán las creencias de *autoeficacia académica* de los estudiantes universitarios, las cuales involucran tres dominios conductuales específicos (Medrano, 2010): 1) *autoeficacia para el rendimiento*, es decir las creencias que poseen los estudiantes de alcanzar una buena calificación (Pajares, 2003); 2) *autoeficacia para la autorregulación del estudio*, entendida como las creencias para regular las propias acciones y pensamientos necesarios para alcanzar las metas de aprendizaje (Zimmerman, 1995) y 3) *autoeficacia social académica*, la cual refiere a la confianza que poseen los estudiantes para llevar a cabo comportamientos sociales competentes en el contexto académico (Solberg et al., 1993). De esta manera se hipotetiza la existencia de una relación directamente proporcional entre las creencias de autoeficacia académica y emociones positivas, así como una relación inversamente proporcional entre las creencias de autoeficacia académica y las emociones negativas experimentadas por los ingresantes universitarios.

METODOLOGÍA

Participantes

Participaron 81 ingresantes universitarios a la carrera de psicología de ambos sexos (hombres = 30%; mujeres = 70%), con edades comprendidas entre los 17 y 43 años (media = 21,75; desviación estándar = 5,91). Los mismos fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico accidental. Cabe destacar que los participantes brindaron su consentimiento informado y se garantizó el anonimato y confidencialidad de las respuestas.

Instrumentos

Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS), este instrumento parte de un modelo ortogonal que sugiere la existencia de dos factores independientes entre sí: emociones positivas (EP) y negativas (EN). Se trabajará con la versión adaptada por Medrano y colaboradores (2010). Los resultados obtenidos verifican la estructura bifactorial ortogonal de la escala y sugieren una aceptable consistencia interna ($\alpha = .84$ para EN; $\alpha = .75$ para EP).

Escala de Autoeficacia Social Académica: instrumento local de autoinforme con estudios realizados en la población universitaria cordobesa (Olaz & Medrano, 2007). Evalúa las creencias que los estudiantes poseen acerca de sus capacidades interpersonales necesarias para un adecuado desempeño académico. Presenta una estructura unifactorial y una adecuada consistencia interna ($\alpha = .84$).

Escala de Autoeficacia para el Aprendizaje (SELF-A): Se trabajará con la versión adaptada por Buglioli y Castagno (2005), la misma cuenta con estudios de traducción, análisis de estructura interna, análisis de consistencia interna ($\alpha = .81$) y evidencias de validez con variables externas con resultados óptimos y moderados.

Escala de Autoeficacia para el Rendimiento (EAR): evalúa las creencias que los estudiantes poseen acerca de su capacidad para aprobar y obtener buenas calificaciones. Este instrumento cuenta con estudios en la población local (Medrano, en prensa), los resultados permiten inferir una estructura unidimensional y una consistencia interna satisfactoria ($\alpha = .94$).

Procedimientos

Se llevo a cabo un diseño ex post facto de grupo único (Montero & León, 2007), el cual consiste en examinar la existencia de covariaciones entre variables bajo estudio sin recurrir a la manipulación de variables. Cabe señalar que la principal limitación de este diseño es la imposibilidad de evaluar la causalidad de la relación, ya que no es posible determinar cual es la variable que antecede temporalmente así como tampoco descartar la influencia de variables enmascaradas.

RESULTADOS

Al evaluar el porcentaje de casos perdidos no se observaron variables con más del 5% de valores ausentes. Sólo se observó un único caso atípico extremo (fuera del rango $z \pm 3$) el cual fue eliminado de la base. Adicionalmente se estimaron los estadísticos descriptivos de media, desviación estándar, asimetría y curtosis, con el objeto de explorar el comportamiento de las variables en estudio y verificar el cumplimiento del supuesto estadístico de normalidad. Todas las variables presentaron valores cercanos a la distribución normal (comprendidos entre $\pm 1,5$), resultados considerados óptimos para utilizar procedimientos estadísticos paramétricos.

Mediante el coeficiente de correlación de Pearson se evaluó la relación existente entre las variables. Se observaron correlaciones significativas y de dirección inversa entre las emociones negativas y las creencias de autoeficacia para el rendimiento ($r = -.40$; $p < 0,01$), autoeficacia social académica ($r = -.33$; $p < 0,01$) y autoeficacia para la autorregulación del aprendizaje ($r = -.33$; $p < 0,01$). Por otra parte, se observó una correlación significativa y directa entre emociones positivas y autoeficacia para el rendimiento ($r = .39$; $p < 0,01$). No se observaron relaciones significativas entre emociones positivas, autoeficacia social académica y autoeficacia para el aprendizaje.

DISCUSIÓN

Durante el ingreso a una carrera universitaria los adolescentes deben atravesar importantes cambios sociales y académicos. Tal como sugieren Cartensen y Charles (2007) las transiciones vitales se encuentran asociadas con importantes cambios emocionales. Durante dichas etapas se suele experimentar una mixtura de emociones positivas y negativas, el ingreso universitario por ejemplo puede generar excitación, interés o entusiasmo por las nuevas oportunidades de aprendizaje, pero también tristeza, miedo o ansiedad. El tipo de emociones experimentadas puede relacionarse con variables cruciales para alcanzar un adecuado ajuste académico a la universidad.

En el presente trabajo se examinó la relación existente entre las emociones positivas o negativas de ingresantes universitarios, con tres dimensiones de la autoeficacia académica (Medrano, 2010). Los resultados obtenidos son parcialmente coherentes con la literatura. En primer lugar, se verifica la existencia de una correlación inversa y significativa entre las emociones negativas y las creencias de autoeficacia académica (en sus tres dimensiones). Vale decir, los estudiantes que experimenten emociones negati-

vas probablemente presentarán bajas creencias de eficacia para autorregular su estudio, pocas creencias en sus capacidades para obtener un buen rendimiento, y finalmente, bajas expectativas de poder llevar a cabo comportamientos sociales competentes en el contexto académico.

Por otra parte, sólo se observó una correlación positiva y significativa entre las emociones positivas y las creencias de autoeficacia para el rendimiento, no observándose dicha tendencia en las dimensiones de autoeficacia social académica y autoeficacia para el aprendizaje. De esta manera puede afirmarse que los estudiantes que reportan mayores niveles de emociones positivas presenten altas creencias acerca de sus capacidades para obtener un rendimiento académico exitoso.

Cabe destacar que el diseño metodológico empleado no permite establecer la causalidad de las relaciones examinadas. En efecto, no es posible determinar si las creencias de autoeficacia anteceden al tipo de emociones que experimentan los ingresantes, o bien si las emociones determinan los juicios de eficacia. En este punto surge una gran controversia que puede plasmarse en dos posicionamientos: 1) modelo de *primacía del afecto*, según la cual el estado emocional de la persona influye sobre sus pensamientos y 2) modelo de *primacía de la cognición*, según el cual la evaluación cognitiva del contexto precede y determina a las emociones (Palmero & Sanchez, 2009).

Los resultados obtenidos en el presente trabajo son alentadores para el desarrollo de nuevas líneas de investigación tendientes a examinar la relación entre emociones y autoeficacia, de hecho deberían desarrollarse estudios de carácter experimental con el objeto de evaluar la causalidad de la relación existente entre dichos constructos. En este sentido cabe señalar que Medrano y Vilte (2010) están llevando a cabo investigaciones tendientes a examinar si la inducción de estados emocionales mediante el uso de realidad virtual influye sobre las expectativas de eficacia académica de estudiantes universitarios. De esta manera se esperan obtener evidencias que permitan clarificar la controversia existente entre los modelos de primacía del afecto y los modelos de primacía de la cognición.

BIBLIOGRAFIA

- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- BUGLIOLI, E. & CASTAGNO, A. (2005). Adaptación de una escala para evaluar la autoeficacia autorreguladora de jóvenes universitarios, SELF-A. Tesina de Licenciatura. Inédita. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- CARTENSEN, L. & CHARLES, S. (2007). El envejecimiento humano: ¿Por qué incluso las buenas noticias se toman como malas? En L. Aspinwall & U. Staudinger (comps.). *Psicología del Potencial Humano*. España: Gedisa.
- CERVONE, D., KOPP, D.A., SCHAUERMANN, L. & SCOTT, W.D. (1994). Mood, self-efficacy and performance standards: lower moods induce higher standards for performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, (3), 499-512.
- ISEN, A. (2007). El afecto positivo como fuente de potencial humano. En Aspinwall, L. & Staudinger, U. (comps.). *Psicología del Potencial Humano*. España: Gedisa.
- KAVANAGH, D.J. y BOWER, G.H. (1985) Mood and self-efficacy: impact of joy and sadness on perceived capabilities. *Cognitive Therapy and Research*, 9, (5), 507-525.
- PALMERO, F. & MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (2008). *Motivación y Emoción*. España: Mc Graw Hill.
- MEDRANO, L. (en prensa). Adaptación de la Escala de Autoeficacia para el Rendimiento en Ingresantes Universitarios (EAR-I). *Revista Avances en Mediación*.
- MEDRANO, L. (2010). Dimensiones de la Autoeficacia Académica en la Población Universitaria. Trabajo presentado en el III Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología.
- MEDRANO, L.; FLORES KANTER, E.; RÍOS, M.; CURARELLO, A. & GONZÁLEZ, J. (2010). Adaptación de la Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS) a la población de estudiantes universitarios de Córdoba. Trabajo presentado en el I Congreso Panamericano de Psicología.
- MEDRANO, L. & VILTE, E. (2010) Efectos de la Inducción de Estados Emocionales Positivos y Negativos sobre las Creencias de Autoeficacia Académica de Estudiantes Universitarios. Proyecto de investigación en curso. Inédito.
- MONTERO, I. & LEÓN, O.G. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- OLAZ, F. & MEDRANO, L. (2007). Construcción de una escala de autoeficacia social para estudiantes universitarios. Evidencia de contenido y de estructura interna. Trabajo presentado en el XXXI Congreso Interamericano de Psicología.
- PAJARES, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: a review of literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- REY, M.; BLASCO, T. & BORRÀS, F.X. (2000). Efectos de un procedimiento de inducción de estados de ánimo sobre la autoeficacia. *Anales de Psicología*, 16 (1), 23-31.
- SALOVEY, P. & BIRNBAUM, D. (1989). Influence of mood on health-relevant conditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, (3), 539-551.
- SOLBERG, V.S., O'BRIEN, K., VILLAREAL, P., KENNEL, R. & DAVIS, B. (1993). Self-Efficacy Instrument Self-Efficacy and Hispanic College Students: Validation of the College. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 15, 80
- ZIMMERMAN, B. J. (1995). A social cognitive view of self-regulation academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.