

III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

Estudio exploratorio sobre los efectos y funciones del orgullo en clase.

Sánchez Rosas, Javier y Marquez, Florencia.

Cita:

Sánchez Rosas, Javier y Marquez, Florencia (2011). *Estudio exploratorio sobre los efectos y funciones del orgullo en clase. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-052/527>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRwr/dnS>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LOS EFECTOS Y FUNCIONES DEL ORGULLO EN CLASE

Sánchez Rosas, Javier; Marquez, Florencia

Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

RESUMEN

El orgullo es una emoción positiva activadora y retrospectiva que se activa luego de obtener un resultado positivo al asistir a clase. Se informa un estudio exploratorio que identifica los efectos del orgullo de logro en situaciones de clase en el ámbito universitario y formula hipótesis sobre sus funciones. Mediante un grupo focal los estudiantes describieron aquello que sienten, piensan y hacen cuando experimentan orgullo en clase. El orgullo es una emoción que genera bienestar, mejora la motivación y el compromiso conductual. En oposición a lo que ocurre con la vergüenza de logro, en las experiencias de orgullo el self se expone al escrutinio individual y social a través de los autodiálogos y los reforzamientos del entorno obtenidos mediante la comunicación no verbal y verbal del logro alcanzado, lo cual satisface la necesidad básica de sentirse competente. El orgullo tendría funciones adaptativas y autorregulatorias mediante la información del logro alcanzado, la activación conductual para sostener el compromiso y el reforzamiento afectivo de conductas y valoraciones del self relacionadas al control del aprendizaje.

Palabras clave

Orgullo Emociones de logro Efectos Funciones

ABSTRACT

AN EXPLORATORY STUDY ON ACHIEVEMENT-RELATED PRIDE EFFECTS AND FUNCTIONS IN CLASS
Pride is a positive, retrospective and activating emotion that sparks off after obtaining a positive outcome during class assistance. An exploratory study that identifies achievement-related pride effects on classroom events in college environments it is reported, as well as hypothesis on its functions. By means of a focus group, students described what the feel, think, and do when experiencing pride in class. Pride is an emotion that produces psychological well-being, improves motivation and behavioural engagement. In opposition to achievement shame, in pride experiences, the self exposes to social and individual scrutinies by self-dialogues and obtained environments reinforcements by non-verbal and verbal communication of the attained achievement, which satisfies the basic need of feeling competent. Pride should have adaptive and self-regulatory functions through the information of the attained achievement, the behavioural activation to support the engagement and affective reinforcement of behaviours and self-appraisals related to learning control.

Key words

Pride Achievement emotions Effects Functions

INTRODUCCIÓN

En "La expresión de las emociones en hombres y animales", Darwin (1872) sugiere "*De todas las emociones complejas el orgullo es, quizás, las más claramente expresada*", y desde la aparición de este libro ha habido un interés exponencial en las ciencias afectivas por conocer las formas en que se expresan las emociones, los efectos y sus funciones en la vida de los humanos.

Uno de los mayores aportes de las ciencias comportamentales es el descubrimiento de que un conjunto de emociones básicas (enojo, asco, miedo, alegría, tristeza y sorpresa) tiene expresiones no verbales diferenciadas y reconocidas universalmente (Ekman & Friesen, 1971). Investigaciones recientes señalan que una emoción adicional como el orgullo tiene una expresión no verbal reconocible que incluye una sonrisa leve, postura expandida y cabeza levemente inclinada hacia atrás (Tracy & Robins, 2004).

Una persona experimenta orgullo después de un logro valorado socialmente, y estos sentimientos le informan que sus conductas (o self) son valoradas por otros y que merecería mayor estatus (Leary, Tambor, Terdal, & Downs, 1995), además, reforzarían las conductas socialmente valoradas que generaron la emoción (Hart & Matsuba, 2007; Herrald & Tomaka, 2002; Weiner, 1985). A la vez, la expresión no verbal interpersonal de orgullo podría tener una función adaptativa complementaria al alertar a otros que la persona merecería mayor aceptación y estatus. En síntesis, el orgullo en tanto emoción social, tendría la función de proveer información sobre nivel de estatus y aceptación social de una persona, a la vez que sería un reforzador de las conductas socialmente valoradas que ayudan a mantener un autoconcepto positivo y el respeto de otros.

No obstante esta finalidad social, surge la pregunta más circunscripta de cuál podría ser la utilidad de experimentar orgullo en situaciones de logro más específicas donde se ponen en juego las competencias de aprendizaje, como en el caso en que un estudiante recibe una buena nota o después de comprender un tema nuevo expuesto en clase. Para esto, es necesario distinguir entre el orgullo como emoción social y emoción de logro. Para el orgullo como emoción social se han distinguido las facetas del orgullo auténtico y el arrogante (Tracy & Robins, 2007). En este trabajo, adoptaremos la definición de orgullo como emoción de logro (Pekrun, 2006), más semejante al orgullo auténtico, para referirnos a la emoción directamente relacionada con las actividades y resultados de logro, y que se ha aplicado para el estudio de las emociones en situaciones académicas. Adicionalmente, se ha señalado que el estudio de

las emociones académicas puede nutrirse de la metodología cualitativa cuando se busca explorar y describir este fenómeno y generar hipótesis a partir de ella (Pekrun, 2006). A continuación, se informa un estudio exploratorio que intenta identificar los efectos del orgullo de logro en situaciones típicas de clase en el ámbito universitario y formular hipótesis sobre sus funciones.

Las emociones pueden afectar profundamente los pensamientos, motivación y acciones de los estudiantes al preparar y sostener las reacciones a los eventos importantes, promoviendo la energía motivacional y fisiológica, focalizando la atención, modulando el pensamiento e incitando determinadas conductas. A pesar de la relevancia de las emociones académicas, la investigación sobre las emociones en contextos educacionales, más allá de notables excepciones (teoría de la atribución Weiner, 1985; investigación sobre ansiedad ante los exámenes: Zeidner, 1998), recientemente ha comenzado a emerger (Pekrun et al., 2002a).

En primer lugar y en relación a la investigación experimental, se ha demostrado que las emociones influyen un rango amplio de procesos cognitivos, incluyendo atención, almacenamiento y recuperación de memoria, juicios sociales, toma de decisión, resolución de problemas convergente y pensamiento creativo (Lewis & Haviland-Jones, 2000). Gran parte de esta investigación se ha centrado en los efectos positivos y negativos del estado de ánimo sin diferenciar entre emociones discretas, lo cual genera dificultades para interpretar los resultados contradictorios. El Modelo de Asignación de Recursos de Ellis y Ashbrook (1988), fue originalmente formulado para las emociones negativas, pero los supuestos del modelo pueden extenderse a las emociones positivas (Pekrun, 1992), y establece que las emociones consumen recursos cognitivos al focalizar la atención sobre el objeto de la emoción. El consumo de recursos cognitivos destinado a fines irrelevantes para la tarea implica menor disponibilidad de recursos para finalizar exitosamente la tarea. Por ejemplo, la comparación social producto del orgullo podría distraer la atención al focalizarla en haber superado a otros, mientras que el orgullo basado en la maestría preservaría los recursos al enfocar la atención en el progreso sobre la tarea. En segundo lugar, el estado de ánimo positivo puede facilitar la recuperación de información positiva relacionada al self y la tarea, beneficiando la motivación y mejorando el rendimiento en la tarea (Olafson & Ferraro, 2001). Por último, el estado de ánimo positivo y negativo también ha demostrado influenciar la resolución de problemas. Específicamente, el estado de ánimo positivo puede ser beneficioso para las formas flexibles, creativas y holísticas de resolver problemas. En tanto que el estado de ánimo negativo propiciaría formas de pensamiento más analíticas, focalizadas y orientadas hacia los detalles.

En muchas aproximaciones tradicionales a las funciones de las emociones humanas se asume que las emociones positivas son desadaptativas por inducir valora-

ciones poco realistas, promover el procesamiento de información superficial y reducir la motivación para perseguir metas desafiantes (Aspinwall, 1998; Pekrun, Goetz, Titz, and Perry, 2002b). La mayoría de la evidencia experimental de laboratorio parece apoyar esta perspectiva. Por ejemplo, la investigación experimental ha demostrado que el estado de ánimo positivo puede llevar a (a) estimar de manera ilusoria la probabilidad de resultados favorables y a subestimar la probabilidad de fracaso, debido a la recuperación congruente con el estado de ánimo de información positiva sobre la probabilidad de un resultado; (b) inducir relajación y disminuir el esfuerzo al señalar que *todo está bien*, haciendo del esfuerzo algo innecesario; (c) inducir motivación para mantener el estado de ánimo placentero evitando pensamientos negativos y descuidando la prevención de adversidades futuras; y (d) reducir los recursos cognitivos necesarios para los propósitos de la tarea. Sin embargo, la experiencia docente al igual que la evidencia experimental más reciente contradice la perspectiva de que las emociones positivas son perjudiciales de manera uniforme para la motivación y el rendimiento cognitivo. Como se señaló arriba, la investigación experimental ha demostrado que el estado de ánimo positivo puede mejorar el pensamiento divergente y la resolución flexible de problemas, facilitando diferentes tipos de rendimientos cognitivos. Además, la evidencia experimental sugiere que el estado de ánimo positivo puede mejorar el procesamiento de información elaborado cuando la meta es resolver un problema (como es típico de las situaciones académicas), en vez de solo mantener el estado de ánimo actual (Aspinwall, 1998).

A pesar de que esta investigación experimental ha demostrado ser valiosa para esclarecer algunos de los mecanismos básicos de las emociones y el estado de ánimo humano, permanece abierta la pregunta de si los resultados de este tipo de investigaciones son generalizables a otros entornos de la vida real más allá del laboratorio y a las emociones discretas que se experimentan frecuentemente en esos entornos, como en el caso del orgullo en clase. La investigación del laboratorio tiene limitaciones metodológicas y éticas, implicando que sería útil para generar hipótesis, pero que no puede reemplazar un análisis ecológicamente más válido de las emociones en la vida real de los estudiantes.

La evidencia empírica sobre los efectos de las emociones positivas discretas de los estudiantes universitarios es escasa, pero apoya la perspectiva de que las emociones positivas pueden mejorar el aprendizaje y el rendimiento académico. Por ejemplo, en un estudio reciente con estudiantes universitarios argentinos, Sánchez Rosas y colaboradores (2011) obtuvieron datos sobre el efecto positivo del orgullo sobre la motivación y las estrategias de aprendizaje. Específicamente, el orgullo en clase correlacionó positivamente con la autoeficacia social académica y el beneficio percibido de la búsqueda de ayuda académica y negativamente con el costo emocional percibido de la búsqueda de ayuda académica y amenaza percibida de la búsqueda de ayuda académi-

ca. Sin embargo, la naturaleza correlacional de esta evidencia no debe interpretarse de manera causal.

Como puede observarse, los estudios experimentales y de campo no son concluyentes respecto a los efectos de los estados de ánimo y las emociones positivas discretas, como en el caso del orgullo. Una limitación adicional de los estudios experimentales reseñados que se interesan por los estados de ánimo, es que estos son conceptualmente diferentes de las emociones por ser menos intensos, extendidos en el tiempo y tener un objeto menos claro (Rosenberg, 1998). Una recomendación realizada por Pekrun (2007) sugiere que al estudiar las emociones académicas en ámbitos universitarios, se evalúen las emociones de logro en función de la claridad de su objeto (actividades y resultados de logro), la intensidad y la frecuencia con que se experimentan. Adicionalmente, los estudios relacionados a los efectos de las emociones no suelen discriminar entre estos y las funciones, lo cual no permite interpretar los eventuales beneficios resultantes de los efectos positivos que tienen emociones como el alivio.

Por esta razón, en este trabajo se explorarán tanto los efectos como las funciones del orgullo en clase apelando a una taxonomía más diferenciada de las emociones que trascienda la distinción estado de ánimo o afecto positivo vs negativo.

En la taxonomía propuesta por Pekrun (2006) en la Teoría de las emociones de logro, el orgullo es considerado una emoción positiva activadora y retrospectiva que se activa luego de obtener un resultado positivo al asistir a clase, estudiar o realizar exámenes. Las valoraciones de control y valor activarían el orgullo, el cual afectaría a los recursos cognitivos, la motivación intrínseca y extrínseca, el uso de estrategias de aprendizaje, la autorregulación y el rendimiento, los que a su vez tienen efectos de retroalimentación sobre las valoraciones y las emociones.

A continuación, se informa un estudio exploratorio que intenta identificar los efectos del orgullo de logro en situaciones típicas de clase en el ámbito universitario y formular hipótesis sobre sus funciones.

METODO

Se conformó un grupo focal con una muestra accidental de 4 estudiantes de las facultades de Ciencias Químicas y Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, con edades comprendidas entre los 19 y 46 años ($M=27$; $DS=11.5$).

Achievement Emotions Questionnaire (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, & Perry, 2011): Se administró una versión adaptada de la escala de orgullo relacionada con la asistencia a clase (Sánchez Rosas, Belisle, Becco, Marquez & Santiago, 2011) a los fines de conocer la variabilidad de las experiencias de orgullo en la muestra, un instrumento multidimensional con 9 ítems y cinco opciones de respuesta que van de 1= "nunca" a 5= "siempre", ("Me siento orgulloso de los aportes que he hecho en clase", $\alpha = .78$).

Grupo Focal: se utilizó esta técnica por su utilidad para

generar información y permitir formular hipótesis (Krueger & Casey, 2000) y se siguieron los lineamientos relativos a la presentación de la técnica que fue guiada por un moderador encargado de desarrollar el guión previsto y un observador de la dinámica. El guión incluyó preguntas estímulos que permitieron a los estudiantes describir aquello que sienten, piensan y hacen cuando experimentan orgullo antes, durante y después de clase. La información vertida en la reunión se grabó en audio y constituyó el principal documento primario que se analizó mediante Atlas.ti 6, un software para el análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador (CAQDAS).

RESULTADOS

El análisis de la distribución de respuestas a la escala de orgullo permitió observar un amplio rango de experiencias emocionales de este tipo, lo que permitió contar con diversos relatos autoinformados de recuerdos emocionales.

Se categorizaron las respuestas sobre las consecuencias de experimentar orgullo de logro como efectos positivos y negativos. Del análisis de estos se exploraron los beneficios y utilidad de la experiencia de orgullo para formular hipótesis sobre su función.

Efectos negativos: Vergüenza social: *Yo soy cero exposición en público, no me interesa, y que el profesor haya dicho frente a todos que yo era la única que sabía manejar un programa, por un lado me hizo sentir orgullosa pero, por otro, me dio vergüenza.*

Efectos positivos: Indicador de logro: *El hecho de que otra persona me diga que estoy haciendo bien las cosas me hace sentir bien y me hace ver que estoy logrando mis objetivos. El orgullo es como un reconocimiento de que puedes, como un parámetro o medida de los objetivos alcanzados, una señal que te marca que obtuviste algo, que aprendiste. Ayuda a satisfacer la necesidad que muchas veces tenemos de que otro te reconozca lo que estás haciendo.*

Autodiálogo y Atribuciones causales de control y capacidad: *Es algo conmigo misma, te hace pensar ¡Sí, pude! ¡No era tan difícil! ¡Viste que podías entender este tema! Bueno, algo se, si el profe reconoció que lo que yo estaba diciendo estaba encaminado a lo que era el concepto, quiere decir que lo estoy entendiendo, algo estoy haciendo por alcanzar los objetivos.*

Sentimiento de simetría e igualdad con el docente: *Cuando uno intercambia con el profesor conocimientos que sabe, descubre que puede estar a la par del profe, que puede estar a la altura del profe o entiende el tema y puede intercambiar palabras, que puede tener una conversación de igual a igual con el docente.*

Seguridad: *El orgullo me da seguridad y confianza porque me doy cuenta de que puedo hacer las cosas.*

Motivación: *Eso me motivó para decirme seguí estudiando esta materia porque algo te está quedando. Me despierta, me activa y sigo con el doble de energías para la clase siguiente, renuevo energías.*

Participación en clase: *Durante la clase al ver que los conocimientos flúan, eran aceptados, iban y venían, era una motivación excelente, me animé a hablar con el*

profesor, a intercambiar ideas. **Cambio postural:** Cuando puedo interactuar con el docente es como que se me activan todos los sentidos y tomo otra posición en la silla, me pongo recta. **Sensación de expansión corporal:** sentí el pecho como agrandado, capaz que me vaya al baño y levante los brazos en señal de triunfo. **Bienestar:** Me sentí feliz, contenta y satisfecha de haber logrado algo que otros no. Es como una alegría grande, lo sentís vos pero no se lo vas a mostrar a otro. **Comunicación del logro a otros:** Sentí la necesidad de hablar a mis papas y contarles, pero solo a ellos para decirles que me había ido bien. **Altruismo:** Además, cuando me siento bien porque entendí, me siento en la obligación de ayudar a otro. Quiere decir que si a mí me va bien el otro también puede estarlo, yo quiero que él también se sienta como yo, es como que sentís que tenés la energía para ayudar a otro.

DISCUSION

Como puede observarse, el orgullo de logro es una emoción retrospectiva que se experimenta luego de obtener un resultado positivo en clase. El único efecto negativo encontrado fue que el reconocimiento social del logro que propicia sentir orgullo, también llevaría a experimentar vergüenza social por el sentimiento de exposición pública. Además, pueden señalarse efectos positivos como acusar el nivel logro alcanzado, autodiálogos y atribuciones causales de control y capacidad, simetría con el docente; mejoras en la motivación y bienestar, deseos de comunicar el logro; sensación de expansión corporal y comportamientos altruistas.

En términos generales puede observarse que el orgullo es una emoción que genera bienestar, mejora la motivación y el compromiso conductual. Si bien puede sentirse vergüenza debido al reconocimiento público que el docente puede hacer sobre el logro, esto variaría en función de diferencias individuales. En oposición a lo que ocurre con la vergüenza de logro, en las experiencias de orgullo el self se expone al escrutinio individual y social a través de los autodiálogos y los reforzamientos del entorno obtenidos mediante la comunicación no verbal y verbal del logro alcanzado, lo cual satisface la necesidad básica de sentirse competente (need for achievement; Heckhausen, 1991).

En síntesis, puede formularse la hipótesis de que el orgullo tiene funciones adaptativas y autorregulatorias mediante la información del logro alcanzado, la activación conductual para sostener el compromiso y el reforzamiento afectivo de conductas y valoraciones del self relacionadas al control del aprendizaje (Pekrun, 2006).

BIBLIOGRAFÍA

- Darwin, C. (1872). *The expression of emotions in man and animals*. (3rd ed.). New York: Oxford University Press.
- Ellis, H.C., & Ashbrook, P.W. (1988). Resource allocation model of the effect of depressed mood states on memory. In K. Fiedler & J. Forgas (eds.), *Affect, Cognition, and Social Behavior*. Toronto, Canada: Hogrefe International.
- Hart, D., & Matsuba, M. K. (2007). The development of pride and moral life. In J. L. Tracy, R. W. Robins, & J. P. Tangney (Eds.), *The self-conscious emotions: Theory and research* (pp. 114-133). New York: Guilford.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and Action*. New York: Springer.
- Herrald, M. M., & Tomaka, J. (2002). Patterns of emotion-specific appraisal, coping, and cardiovascular reactivity during an ongoing emotional episode. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 434-450.
- Keltner, D., & Harker, L. A. (1998). The forms and functions of the nonverbal signal of shame. In P. Gilbert & B. Andrews (Eds.), *Shame: Interpersonal behaviour, psychopathology, and culture*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Krueger, R., & Casey, M. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research* (3rd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Leary, M. R., Tambor, E. S., Terdal, S. K., & Downs, D. L. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 518-530.
- Lewis, M., & Haviland-Jones, J.M. (2000) (eds.), *Handbook of Emotions*. New York: Guilford Press.
- Olafson, K.M., & Ferraro, F.R. (2001). Effects of emotional state on lexical decision performance. *Brain and Cognition* 45, 15-20.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology* 41, 359-376.
- Pekrun, R., & Hofmann, H. (1996, April). Affective and Motivational Processes: Contrasting Interindividual and Intraindividual Perspectives. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Pekrun, R. (2007). Emotions in students' scholastic development. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.) *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*. 553-610. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002a). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-106.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R.P. (2002b). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (ed.), *Beyond Coping: Meeting Goals, Visions, and Challenges* (pp. 149-174). Oxford, UK: Elsevier.
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R.P., Kramer, K., & Hochstadt, M. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the Test Emotions Questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress and Coping* 17, 287-316.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review* 18, 315-341.
- Rosenberg, E. L. (1998). Level of analysis and the organization of affect. *Review of General Psychology*, 2, 247-270.
- Sánchez Rosas, J.; Belisle, M.; Becco, V.; Marquez, F. y Santiago, S (2011). Antecedentes de control-valor y emociones relacionadas con la asistencia a clase. Resumen publicado en el libro de resúmenes de la XIII Reunión Nacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento, Entre Ríos.

Tangney, J. P., Miller, R. S., Flicker, L., & Barlow, D. H. (1996). Are shame, guilt, and embarrassment distinct emotions? *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1256-1269.

Thompson, T., Altmann, R., & Davidson, J. (2004). Shame proneness and achievement behavior. *Personality and Individual Differences* 36, 613-627.

Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2004b). Show your pride: Evidence for a discrete emotion expression. *Psychological Science*, 15, 194-197.

Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2007). The psychological structure of pride: A tale of two facets. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (3), 506-525.

Turner, J.E., & Schallert, D.L. (2001). Expectancy-value relationships of shame reactions and shame resiliency. *Journal of Educational Psychology* 93, 320-329.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review* 92, 548-573.

Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety: The State of the Art*. New York: Plenum.