

Emociones de logro en estudiantes universitarios. Vinculaciones con aspectos motivacionales, cognitivos y metacognitivos.

Vaja, Arabela Beatriz y Paoloni, Paola Verónica
Rita.

Cita:

Vaja, Arabela Beatriz y Paoloni, Paola Verónica Rita (2011). *Emociones de logro en estudiantes universitarios. Vinculaciones con aspectos motivacionales, cognitivos y metacognitivos. 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/000-052/534>

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

EMOCIONES DE LOGRO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. VINCULACIONES CON ASPECTOS MOTIVACIONALES, COGNITIVOS Y METACOGNITIVOS

Vaja, Arabela Beatriz; Paoloni, Paola Verónica Rita

Universidad Nacional de Río Cuarto - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

RESUMEN

Este trabajo atiende a las emociones de logro que experimentan los estudiantes universitarios en relación con las clases de una asignatura que cursan en el marco de sus respectivas carreras de grado. En tal sentido, el estudio intenta profundizar en el conocimiento de las relaciones que se establecen entre diferentes aspectos personales que intervienen en los aprendizajes, como lo son las emociones de logro y los aspectos motivacionales, cognitivos y metacognitivos. De acuerdo con lo expuesto, nuestro objetivo apunta a brindar aportes teóricos y definir líneas de acción que contribuyan a mejorar los procesos de autorregulación de los aprendizajes en la universidad. Trabajamos con una muestra accidental de estudiantes de Educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Los datos fueron recabados por medio del Achievement Emotions Questionnaire (Pekrun et al., 2005) y del Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich et al., 1991). El procesamiento de los datos se realizó a través del programa SPSS. Los resultados obtenidos sugieren aportes interesantes y muestran la necesidad de continuar investigando las relaciones establecidas entre las emociones, la motivación y los aspectos cognitivos y metacognitivos de los estudiantes, para mejorar las posibilidades de diseñar ambientes instruccionales óptimos para la autorregulación de los aprendizajes.

Palabras clave

Emociones Motivación Cognición Metacognición

ABSTRACT

ACHIEVEMENT EMOTIONS IN UNIVERSITY STUDENTS. ASSOCIATIONS WITH MOTIVATIONAL, COGNITIVE AND METACOGNITIVE ASPECTS

This work takes care of the achievement emotions that the university students in relation to the classes of a subject which they attend within the framework of his respective degrees. In such sense, the study tries to deepen in the knowledge of the relations between different personal aspects that they take part in the learning, as they are it the achievement emotions and motivational, cognitive and metacognitive aspects. In agreement with the exposed thing, our objective aims to offer theoretical contributions and to define attachment lines that contribute to improve the processes of self-regulation of the learning in the university. We work with an accidental sample of stu-

dents of Education of the Universidad Nacional de Río Cuarto. The data were successfully obtained by means of the Achievement Emotions Questionnaire (Pekrun et al., 2005) and of the Motivated for Strategies Learning Questionnaire (Pintrich et al., 1991). The processing of the data was realized through program SPSS. The obtained results suggest interesting contributions and show the necessity to continue investigating the relations established between emotions, motivation and cognitive and metacognitive aspects of the students, to improve the possibilities of designing optimal environments for the self-regulation of the learnings.

Key words

Emotions Motivation Cognition Metacognition

Introducción

El tema a tratar en este trabajo tiene que ver con las diferentes emociones de logro que experimentan los estudiantes en relación a las clases a las que asisten en el ámbito universitario. El estudio propuesto se enmarca en una perspectiva socio-cognitiva del aprendizaje autorregulado. Desde este enfoque se considera que para entender de una manera más completa las conductas de autorregulación desplegadas por los estudiantes, es preciso atender a las interacciones que se establecen entre aspectos personales de los estudiantes -cognitivos, metacognitivos, motivacionales y emocionales - y rasgos característicos del contexto de aprendizaje (Pintrich, 2000).

Si bien este trabajo focaliza su atención en aspectos personales de los estudiantes -particularmente en las emociones de logro que experimentan y las interrelaciones que establecen con otros aspectos personales-, no se descuida el contexto académico en el que estos procesos se desarrollan puesto que las variables personales a las que se atiende se estudian en relación con el contexto de las clases que se dictan en el seno de una asignatura en particular.

En relación con lo expuesto, Schutz y Pekrun (2007) consideran que si bien las emociones tienen el potencial de influenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en contextos académicos -tanto positiva como negativamente-, su investigación en contextos educativos ha emergido lentamente. Al respecto, Zeidner, Boekaerts y

Pintrich (2000) postulaban a inicios de esta década, la necesidad de lograr avances que nos orienten respecto de cómo tratar a las emociones y a los afectos en ambientes instructivos, lo que deja en claro que la investigación sobre emociones y regulación emocional se constituye en una necesidad actual dentro del campo de estudio de la Psicología Educacional.

Schutz y Pekrun (2007) utilizan el término 'emociones de logro' para referirse a aquellas emociones vinculadas al contexto académico y las conciben como procesos psicológicos complejos ya que intervienen en ellas componentes afectivos, cognitivos, motivacionales y expresivos.

A excepción de la ansiedad ante situaciones de examen, es muy poco lo que se sabe sobre otras emociones de los estudiantes, tanto placenteras como no placenteras. Schutz y Pekrun (2007) destacan que en los ambientes académicos abundan diversas emociones de logro, tales como el disfrute de los aprendizajes, la esperanza, el orgullo, la ansiedad, la vergüenza y el aburrimiento, y afirman que dichas emociones son sumamente importantes para la motivación y el aprendizaje de los estudiantes, el desempeño académico y el desarrollo de la identidad y la salud.

Pekrun y colaboradores (2011) plantean que las emociones pueden promover diferentes estilos de regulación de los aprendizajes, facilitando procesos de autorregulación o, por el contrario, alentando la regulación externa de los aprendizajes. De esta forma, la activación de emociones positivas promoverían una mayor motivación para aprender, el uso de estrategias de aprendizaje más flexibles, y apoyaría la autorregulación, influyendo positivamente en el desempeño académico. Por el contrario, emociones consideradas negativas disminuirían la motivación y reducirían los esfuerzos requeridos para procesar información, teniendo esto un efecto negativo sobre el desempeño.

De acuerdo con lo formulado, con este trabajo nos proponemos brindar aportes teóricos y definir líneas de acción que contribuyan a mejorar los procesos de autorregulación de los aprendizajes en el ámbito de la universidad. Dicha finalidad se traduce en los siguientes objetivos específicos: a) describir el perfil emocional de un grupo de estudiantes; b) analizar las relaciones que se establecen entre las diferentes emociones de logro; c) analizar cómo las emociones de logro se interrelacionan con aspectos motivacionales, cognitivos y metacognitivos de los aprendizajes.

Aspectos metodológicos

Participantes. Durante el primer cuatrimestre de 2010 trabajamos con estudiantes avanzados del nivel universitario. Participaron de la investigación un total de 38 alumnos que cursaban Didáctica I y Didáctica II, materias correspondientes a los planes de estudio de las Carreras de Profesorado en Educación Especial y de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto, respectivamente.

Materiales y modo de recolección de datos. Los datos

fueron recabados a través de diferentes instrumentos:

1) Los datos acerca del perfil emocional se obtuvieron a partir de la aplicación del AEQ (Achievement Emotions Questionnaire) (Pekrun *et al.*, 2005). Este cuestionario consta de tres secciones. A los fines de este estudio consideramos la sección que evalúa diversas emociones vinculadas con las clases de una asignatura en particular. Los ítems se responden en base a una escala Likert de 5 puntos en donde los estudiantes marcan el grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones.

2) Los datos sobre los aspectos motivacionales, cognitivos y metacognitivos de los estudiantes se obtuvieron mediante la administración del cuestionario MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) (Pintrich *et al.*, 1991). En este caso, los ítems se responden sobre una escala Likert de 7 puntos.

Procedimiento. A comienzo del ciclo lectivo se informó a los alumnos el interés del equipo responsable de la materia en realizar una investigación donde se analizaran las vinculaciones entre diferentes aspectos personales que intervienen en los aprendizajes. Luego se dio inicio a las actividades previstas, contando con la colaboración voluntaria de los estudiantes presentes. En primer lugar, se tomó el cuestionario MSLQ, el cual respondieron 50 alumnos. En segundo lugar se administró la sección clases del AEQ, obteniendo 44 respuestas. A los fines de este trabajo, consideramos las respuestas de los alumnos que respondieron ambos cuestionarios en tiempo y forma, quedando conformado un grupo de 38 sujetos. El procesamiento de los datos recabados se realizó por medio del programa denominado SPSS. Los datos fueron analizados y recategorizados a fin de analizar las relaciones entre variables.

Análisis y resultados

Perfil emocional de los estudiantes.

A partir de los datos obtenidos en las respuestas que los alumnos proporcionaron al AEQ, podemos realizar algunos análisis respecto al perfil emocional de este grupo en particular.

Teniendo en cuenta por separado las subescalas que componen el cuestionario, se observa que este grupo de alumnos adopta puntajes intermedios en las escalas correspondientes a emociones positivas, tal como lo indican los puntajes para las emociones vinculadas con *disfrute* ($M=3,44$) y *orgullo* ($M=3,30$). Por su parte, la subescala *esperanza* obtiene el puntaje más alto ($M=3,68$).

Por otra parte, respecto a las subescalas correspondientes a emociones negativas puede decirse que presentan puntajes bajos, siendo la subescala *desesperanza* la que presenta un puntaje menor ($M=1,66$). Mientras que la subescala *aburrimiento* es la que obtiene el puntaje más alto ($M=2,36$).

Tomadas en su conjunto, la apreciación respecto de las emociones positivas arroja un puntaje intermedio ($M=3,47$) mientras que las emociones negativas son representadas por un puntaje considerado bajo ($M=1,99$).

Relaciones entre subescalas emocionales.

En función de valores coincidentes con los percentiles 33 y 66, recodificamos los valores de las subescalas emocionales conformando tres categorías de puntaje (alto, medio y bajo). Para indagar si existían asociaciones significativas entre los puntajes obtenidos para cada una de estas categorías en las diferentes variables emocionales, recurrimos al índice de asociación que permite calcular la prueba de *Chi cuadrado*.

Los resultados mostraron algunas asociaciones interesantes entre las subescalas emocionales. En este sentido, el *disfrute en las clases* estaría asociada de manera significativa con el *aburrimiento* en clase ($\chi^2=11,104$; $df=4$; $\alpha=,025$). Respecto de la direccionalidad de esta asociación, los datos sugerirían que en este grupo de estudiantes en particular, quienes tienden a disfrutar de la asistencia a clases, tienden a aburrirse menos durante las clases de la asignatura y viceversa. El *disfrute en las clases* apareció igualmente asociado de manera significativa con la *esperanza* ($\chi^2=12,909$; $df=4$; $\alpha=,012$). En este caso la direccionalidad de la asociación es directa, en el sentido que según los datos obtenidos para este grupo, quienes disfrutaban menos de asistir a clases, en general tienden a lograr puntajes bajos en la *esperanza*.

Por otra parte, tres de las subescalas que refieren a emociones negativas aparecieron fuertemente relacionadas. Así, el *enojo* aparece asociado al *aburrimiento* ($\chi^2=14,711$; $df=4$; $\alpha=0,005$). En cuanto al sentido de la asociación, es directo, en tanto que los datos muestran que quienes puntúan alto en la subescala enojo, también obtienen puntajes elevados en aburrimiento.

Por su parte, la *ansiedad* aparece relacionada a la *vergüenza* ($\chi^2=26,005$; $df=4$; $\alpha=0,000$) y a la *desesperanza* ($\chi^2=21,213$; $df=4$; $\alpha=0,000$). En este caso, los datos estarían indicando que quienes experimentan mayor ansiedad en las clases, son también quienes sienten vergüenza y desesperanza.

Al mismo tiempo, las subescalas *vergüenza* y *desesperanza*, se encuentran estrechamente asociadas entre sí ($\chi^2=20,644$; $df=4$; $\alpha=0,000$), también en un sentido directo, lo que sugiere que dentro del grupo de alumnos referido, quienes puntúan alto en vergüenza, también a puntúan alto en desesperanza y viceversa. En otras palabras, quienes tienden a avergonzarse más en las clases de Didáctica, tenderían también a manifestar una mayor desesperanza en relación con su desempeño académico.

En definitiva, los resultados obtenidos en general sugieren que para este grupo de alumnos considerados en relación con Didáctica como contexto académico particular, existe una estrecha relación entre las distintas emociones negativas como la ansiedad, la vergüenza y la desesperanza, no observándose este tipo de relaciones tan estrechas entre las emociones positivas.

Relaciones entre aspectos emocionales y motivacionales. Para indagar las relaciones que pudieran existir entre los aspectos emocionales y los aspectos motivacionales de los estudiantes, recategorizamos también los datos obtenidos en las subescalas del MSLQ que refieren

a aspectos motivacionales, a fin de poder realizar la prueba *Chi cuadrado*.

Los resultados mostraron asociaciones interesantes entre algunas de las emociones consideradas en el cuestionario AEQ y las subescalas motivacionales integradas en el MSLQ. En este sentido, la *esperanza* aparece asociada al *valor de la tarea* ($\chi^2=16,025$; $df=4$; $\alpha=0,003$). Los datos sugerirían que los estudiantes que puntuaron bajo en la subescala esperanza, son también quienes parecen otorgarle menos valor a las tareas propuestas dentro de la asignatura en la que se realizó el estudio, y viceversa.

Por otro lado, el *orgullo* experimentado en clases aparece relacionado a las *creencias de control de los aprendizajes* ($\chi^2=10,390$; $df=4$; $\alpha=0,034$). Aunque el sentido de esta asociación no puede apreciarse con claridad en los datos que integran las tablas de correlación, daría la impresión que en general quienes logran puntajes elevados en la subescala control de los aprendizajes, tienden a lograr puntajes intermedios en la subescala orgullo. Esto sugeriría que en este grupo en particular, quienes experimentan fuertes creencias de autonomía en sus procesos de aprendizaje tienden a experimentar orgullo en sentido moderado como emoción de logro vinculada con el contexto considerado.

Relaciones entre aspectos emocionales, cognitivos y metacognitivos.

Los resultados de las pruebas realizadas indican algunas asociaciones interesantes entre las emociones de logro y los aspectos cognitivos y metacognitivos considerados para este estudio.

Así, la *esperanza* muestra asociaciones significativas con la subescala *regulación del esfuerzo* ($\chi^2=13,448$; $df=4$; $\alpha=0,009$). Según los datos obtenidos, quienes obtienen puntajes más altos en *esperanza*, tienden a mostrar mayor predisposición a mantener sus esfuerzos ante una tarea académica, aún cuando esta resulte compleja o difícil.

La *regulación del esfuerzo* mostró también relaciones directas con el *orgullo* ($\chi^2=9,518$; $df=4$; $\alpha=0,049$) lo cual significaría que aquellos alumnos que experimentan mayor orgullo serían también los más capaces de mantener sus esfuerzos y persistir ante las dificultades académicas.

Por otro lado, el *aburrimiento* aparece asociado con la *autorregulación metacognitiva* ($\chi^2=13,135$; $df=4$; $\alpha=0,011$), pero en este caso, la relación es inversa. Los datos estarían indicando que los estudiantes que experimentan mayor aburrimiento, obtienen puntajes más bajos en lo que respecta a su regulación metacognitiva, es decir que aquellos estudiantes que experimentan aburrimiento en las clases, serían aquellos que en general tienden a reflexionar menos acerca del modo en que se desempeñan ante las tareas académicas propuestas en el contexto de la asignatura en la que se implementó el estudio.

Consideraciones finales

A lo largo del trabajo hemos intentado conocer y carac-

terizar las distintas emociones de logro que experimenta un grupo particular de estudiantes universitarios en relación con una asignatura específica entendida como contexto de aprendizaje. Así también, presentamos las distintas relaciones que dichas emociones -positivas y negativas- presentan entre sí, y con otros aspectos personales como los motivacionales, cognitivos y meta-cognitivos.

Pensamos que la diversidad de relaciones que pueden hallarse dentro de los perfiles emocionales de los estudiantes; es decir, en el modo en que se asocian los diferentes componentes emocionales, como así también las diferentes asociaciones que se presentan con otros aspectos personales, se constituye en un elemento de sumo interés en la mejora de los conocimientos relativos a las emociones de logro consideradas *en relación con contextos específicos de aprendizaje*. En el mismo sentido en que se orientan hallazgos obtenidos en estudios previos (Paoloni *et al.*, 2006a), podría pensarse que tal vez sea la *dinámica* en estas relaciones, más que la valoración de aspectos puntuales, lo que interviene en la definición de actuaciones académicas y en la activación de emociones más beneficiosas para los aprendizajes.

Insistimos además en la necesidad de mantener una perspectiva integradora que no sólo considere las vinculaciones que se establecen entre los aspectos emocionales de los estudiantes y los aspectos del contexto de aprendizaje, sino que además integre en su abordaje a los elementos motivacionales, cognitivos y metacognitivos como aspectos importantes de los aprendizajes.

Por otra parte, y al igual como lo sugerimos en otros estudios de características similares (Paoloni, *et al.*, 2006b; Volet y Järvelä, 2001), advertimos la necesidad de complementar los resultados obtenidos en este trabajo, con una perspectiva cualitativa que tome en cuenta el sentido que los estudiantes le atribuyeron al contexto académico, considerando sus percepciones y valoraciones respecto de las tareas académicas que debieron elaborar en el marco de la asignatura. Esto pondría en primer plano la experiencia subjetiva de los estudiantes y nos permitiría conocer no sólo cuáles fueron las emociones que predominaron sino también con qué aspectos específicos del contexto se relacionan y en qué situaciones y momentos surge cada emoción.

Finalmente, teniendo en cuenta los aportes brindados por autores como Hatie y Timperley (2007) y los resultados obtenidos en nuestros propios estudios (Paoloni *et al.*, 2010), pensamos que sería importante devolver a los estudiantes los resultados y conclusiones obtenidos en esta investigación para que ellos mismos sometan a juicio nuestras apreciaciones al respecto y nos ayuden a avanzar así en nuestras elaboraciones conceptuales. Entendemos que la información proporcionada a los estudiantes sobre sus emociones en clase, entendida como un tipo particular de feedback -feedback sobre sí mismo- podría redundar en la ampliación de las posibilidades de los alumnos para autorregular sus recursos internos de aprendizaje (Paoloni *et al.*, 2011).

BIBLIOGRAFÍA

- Hatie, J. y Timperley, H. (2009). The Power of Feedback. Review of Educational Research, 77 (1): 81 - 112. Disponible en <http://rer.sagepub.com/cgi/content/bastract/77/a/81>
- Paoloni, P., Rinaudo, M.C. y Donolo D. (2006a). Perfiles motivacionales en estudiantes universitarios. Un enfoque dinámico, integral y situado. Revista IRICE (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación) ISSN 0327-392, n° 19, 61-76. Rosario de Santa Fe.
- Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C., Donolo, D. y Chiecher A. (2006b). Motivación. Aportes para su estudio en contextos académicos. Serie Psicología Educacional. Colección Educación. M. C. Rinaudo y D. Donolo (eds.). Río Cuarto: EFUNARC. ISBN: 987-1003-29-3. Páginas: 172. Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Paoloni, P. V., Rinaudo M. C., Donolo, D., González Fernandez A. y Roselli, N. (2010). Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras. En M. C. Rinaudo y D. Donolo (comp.) Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto.
- Paoloni, P. V., Rinaudo M.C. y González Fernandez, A. (2011). Procesos de retroalimentación en la autorregulación de recursos de aprendizaje. Explorando su potencial en el contexto de la universidad. En Revista de Educación a Distancia. Sección Docencia universitaria en la Sociedad del Conocimiento N° 3, año X (pp: 2 a 18) ISSN 1578-7680. Murcia: España <http://www.um.es/ead/reddusc> (consultada 6 de junio 2011)
- Pekrun, R., Goetz, T. y Perry R. (2005). Achievement Emotions Questionnaire. User's Manual (version 2005). Department of Psychology. Munich: University of Munich.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students: learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). Contemporary Educational Psychology, 36(1), 36-48. Elsevier.
- Pintrich, P., Smith, D., García, T. y Mckeachie, W. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). National Centre for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. Michigan: The University of Michigan.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (eds.), Handbook of self-regulation (pp: 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (1996). Motivation in Education: theory, research and applications. New Jersey: Prentice Hall.
- Schutz P. y Pekrun R. (2007). Emoción en educación. San Diego. Academic press.
- Volet, S. y Järvelä S. (2001). Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications. Londres. Pergamon- Elsevier
- Zeidner, M., Boekaerts M. y Pintrich, P. (2000). Self-regulation. Directions and Challenges for Future Research. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner 2000. Handbook of self-regulation (pp: 749-768). San Diego: Academic Press.