

LAS EMOCIONES POSITIVAS VS. NEGATIVAS, COMO OBJETO DE ESTUDIO, EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE UNIVERSITARIOS, BASADO EN LOS MODELOS 3P Y DIDEPRO

Jesús de la Fuente Arias¹. José Manuel Martínez-Vicente¹
Paul Sander². María Cardelle-Ellawar³

¹Universidad de Almería (España). ²Cardiff Metropolitan University (UK). ³Arizona State University (USA)

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.640>

Fecha de recepción: 5 de Enero de 2014
Fecha de admisión: 30 de Marzo de 2014

RESUMEN/ABSTRACT

Introducción. Existe bastante consenso en que el *compromiso* lleva consigo, tanto las conductas (terminar las tareas), como las emociones (pertenencia) y en el mantenimiento del esfuerzo y persistencia en el trabajo escolar. Los estudiantes comprometidos y motivados para aprender tienen los conceptos altamente relacionados, tienen más comunidades que diferencias en las medidas de diferentes constructos. Asumiendo el constructo en su formato continuo, *engagement (compromiso) vs. burnout (agotamiento)* como variable objeto de estudio, se establecen las relaciones existentes con diversas variables motivacionales, de *presagio* (autorregulación personal y confianza académica), de *proceso* (enfoques de aprendizaje, estrategias de afrontamiento, aprendizaje autorregulado) y de *producto* (rendimiento y satisfacción académica).

Método. Un total de 250 estudiantes de la Universidad de Almería (España, correspondientes a segundo y cuarto curso, de Grado y Licenciatura, respectivamente,) participaron en esta investigación. Para la evaluación del constructo *engagement-burnout* se utilizó una versión española validada del *Marlach Burnout Inventory Survey -Utrecht Work Engagement Scale for Students*. La cumplimentación de los cuestionarios se realizó de manera anónima, en clase y en semanas diferentes. Se utilizó un diseño de investigación de carácter *ex post-facto*. Los análisis realizados en relación a los objetivos e hipótesis propuestos fueron de asociación (correlaciones bivariadas de Pearson).

Resultados. Pareció una relación de asociación, positiva y significativa, entre la autorregulación personal y la confianza académica (especialmente, en algunos de sus componentes) con el *engagement*, así como negativa con el *burnout*.

Discusión y conclusiones. Los resultados confirman dos aspectos. De una parte, la relevancia de los modelos 3P y DIDEPRO, como heurísticos consistentes para el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje

LAS EMOCIONES POSITIVAS VS. NEGATIVAS, COMO OBJETO DE ESTUDIO

universitario, en la vertiente del estudio de las emociones de los alumnos. De otra, la importancia de las emocionales *positivas* (engagement) vs. *negativas* (burnout), asociadas a otros constructos motivacionales clásicos analizados.

Palabras Clave: Engagement-Burnout, Emociones académicas, Modelo 3P, Modelo DIDEPRO, Universidad.

INTRODUCCIÓN

Importancia de las emociones académicas

El conocimiento de las emociones humanas ha sido uno de los principales problemas de la moderna Psicología. Se han definido dos dimensiones de la misma: *positivas* (agradables, excitantes) y *negativas* (ansiedad, tristeza, enfado). El papel de la personalidad en la responsabilidad de las emociones tiene gran relevancia en el contexto educativo. Los rasgos de personalidad están asociados positiva o negativamente a la experiencia educativa. Las necesidades de *salud emocional* de los estudiantes y jóvenes parecen ir en aumento. A nivel internacional, dentro de dos décadas, los problemas de salud mental serán una de las principales causas de discapacidad, morbilidad o mortalidad (Twenge et al., 2010). Los factores de personalidad pueden influir en la vulnerabilidad (o *resiliencia*) de los problemas y desórdenes emocionales, incluyendo ansiedad, depresión, agresión, y disfunciones de personalidad. La investigación reciente ha puesto de manifiesto dos formas de desórdenes psicológicos. La *internalización* de los desórdenes (inhibición y afecto negativo) se refiere a depresión, ansiedad generalizada, fobias, desórdenes postraumáticos y desórdenes obsesivos-compulsivos, pudiendo manifestarse en adultos, niños y adolescentes. La *externalización* de los desórdenes (agresión, problemas de conducta, falta de control de la conducta) está asociada a dificultades de temperamento.

Compromiso (engagement) vs. Agotamiento (burnout)

Según Shernoff (2012) los *estudiantes comprometidos* son aquellos que están absortos en sus asuntos escolares, académicos o aprendizajes, mientras que los *no comprometidos* están aburridos, distantes, separados y alienados con respecto a la escuela (Marks, 2000). En el informe 2009 de implicación de los estudiantes en la escuela (EEUU), apareció que un 66% del alumnado estaban aburridos en el último día y uno de cada seis alumnos, un 17%, en cada clase (Yassie-Mintz, 2010).

Existe bastante consenso en que el *compromiso* lleva consigo, tanto las conductas (terminar las tareas), como las emociones (pertenencia) y en el mantenimiento del esfuerzo y persistencia en el trabajo escolar. Los estudiantes comprometidos y motivados para aprender tienen los conceptos altamente relacionados, tienen más comunidades que diferencias en las medidas de diferentes constructos. El *compromiso* ha sido conceptualizada como una rasgo personal y como diferentes estados de interacción contextual (Schunk, Pintrich y Meece, 2008). Mientras la *motivación* ha sido conceptualizada como un constructo psicológico, sin embargo, el *compromiso* ha sido definido como un involucramiento emocional, concomitante a un objeto o experiencia intensa de interacción. Está creada por la dinámica de una situación o contexto inmediato, y no es muy diferente al concepto de interés situacional. Friedrichs, Blumenfeld y Paris (2004), tras observar diversas conceptualizaciones y medidas del constructo, concluyen que el *compromiso académico* es un constructo multidimensional que lleva consigo tres dimensiones: 1) *compromiso cognitivo* (investigación del aprendizaje, autorregulación); 2) *compromiso conductual* (conductas positivas, demostración de esfuerzo); 3) *compromiso emocional* (interés y no aburrimiento).

Los modelos 3P y DIDEPRO como heurísticos de investigación

La investigación reciente sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios ha encontrado dos buenos aliados en el *Modelo 3P* de Biggs (2001) y en *Modelo DIDEPRO* (de la Fuente y Justicia, 2007). El primer modelo, ha evidenciado de manera consistente el valor de la relación entre las variables de presagio, de proceso y de producto durante el *proceso de aprendizaje* universitario, aludiendo al *proceso de enseñanza* como un factor contextual. El segundo modelo, ha aportado el valor de integrar una visión interactiva e interdependiente de ambos procesos, especialmente, durante la implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje, en lo referi-

do al diseño y al desarrollo del mismo.

La evidencia previa ha puesto de manifiesto diferentes relaciones significativas entre ambos procesos (De la Fuente et al, 2012; De la Fuente Sander y Putwain, 2013). Sin embargo, específicamente, no ha sido evidenciada aún la relación entre las diversas variables de presagio y proceso analizadas y su efecto en la emocionalidad positiva vs negativa (*engagement vs burnout*) del alumnado universitario, en contextos de enseñanza-aprendizaje reguladores. El proceso de enseñanza-aprendizaje regulador supone una enseñanza efectiva, favorecedora del aprendizaje autorregulado (De la Fuente y Justicia, 2007).

Objetivos

Asumiendo el constructo en su formato continuo, *engagement (compromiso) vs. burnout (agotamiento)* como variable objeto de estudio, se establecen las relaciones existentes con diversas variables motivacionales, de *presagio* (autorregulación personal y confianza académica), de *proceso* (enfoques de aprendizaje, estrategias de afrontamiento, aprendizaje autorregulado) y de *producto* (rendimiento y satisfacción académica). En concreto, es mostrar la relevancia de la investigación de las vivencias emocionales positivas vs. negativas, asociadas a variables motivacionales al uso, en el contexto de enseñanza-aprendizaje universitario.

METODO

Participantes

Un total de 250 estudiantes de la Universidad de Almería (España, correspondientes a segundo y cuarto curso, de Grado y Licenciatura, respectivamente,) participaron en esta investigación. La media de edad fue de 21.97 (dt= 2.56) con un total de 197 alumnas y 53 alumnos.

Instrumentos

Para la evaluación del constructo *engagement-burnout* se utilizó una versión española validada del *Marlach Burnout Inventory Survey - Utrecht Work Engagement Scale for Students* (Shauffeli et al., 2002). Esta versión ha mostrado adecuados índices de fiabilidad y validez de constructo, en este estudio transcultural.

Procedimiento

La evaluación se realizó de manera contextualizada en dos asignaturas de la Licenciatura y Grado de la Titulación de Psicología. La cumplimentación de los cuestionarios se realizó de manera anónima, en clase y en semanas diferentes, con una clave secreta que permitiera la asociación entre los participantes sin desvelar la identidad. Las variables de presagio (*autorregulación personal y confianza académica*) se evaluaron al comienzo de la asignatura, y las de *producto* (*engagement-burnout* y rendimiento), al finalizarla la asignatura, antes de conocer el rendimiento final.

Análisis de datos

Se utilizó un diseño de investigación de carácter *ex post-facto*. Los análisis realizados en relación a los objetivos e hipótesis propuestos fueron de asociación (correlaciones bivariadas de Pearson) para establecer las correspondientes relaciones lineales entre variables.

RESULTADOS

Globalmente, apareció una relación de asociación, positiva y significativa, entre la autorregulación personal y la confianza académica (especialmente en algunos de sus componentes) con el *engagement*, así como negativa con el *burnout*. También, quedó establecida, de manera consistente, la relación de asociación positiva entre el *enfoque de aprendizaje profundo* y el *engagement*, y negativa con el *enfoque superficial*. Las *estrategias de afrontamiento* también aparecieron asociadas diferencialmente, de manera positiva, entre las centradas en el problema y el *engagement*, y entre las centradas en la emoción y el *burnout*. El *aprendizaje autorregulado* apareció positivamente asociado a las emociones positivas de *engagement*. Finalmente, apareció una asociación positiva del *engagement*, con algunos aspectos del rendimiento y la satisfacción, así como negativa con el *burnout*. La *enseñanza reguladora* apareció con asociaciones parciales significativas respecto al *engagement* y al *burnout*. Estos resultados se analizan en cada comunicación, de forma específica.

DISCUSION Y CONCLUSIONES

LAS EMOCIONES POSITIVAS VS. NEGATIVAS, COMO OBJETO DE ESTUDIO

Los resultados confirman dos aspectos. De una parte, la relevancia de los modelos 3P y DIDEPRO, como heurísticos consistentes para el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, en la vertiente del estudio de las emociones de los alumnos. De otra, la importancia de las emocionales *positivas* (engagement) vs. *negativas* (burnout), asociadas a otros constructos motivacionales clásicos analizados. Reafirman la idea de que las vivencias emocionales tienen clara presencia en los procesos motivacionales del alumnado y están asociados a las mismas. También, consolidan la necesidad del estudio de la *emocionalidad positiva* (engagement) como herramienta de aprendizaje imprescindible que interactúa con los procesos motivacionales y cognitivos del aprendizaje universitario.

Muchas investigaciones han encontrado relación entre el *compromiso* y el bienestar psicológico. Los estudiantes que están interesados y absortos en construir sus habilidades y tienen puntuaciones productivas, puntúan alto en medidas de ajuste psicológico como la autoestima, responsabilidad, competencia y relaciones sociales, mientras que los que se sienten alienados en la escuela, tienen una variedad de serios problemas psicológicos, como depresión, agresión, delincuencia, drogas y abuso de alcohol y promiscuidad sexual (Steinberg, Brown y Dornbusch, 1996). La emergente investigación sobre las *emociones positivas* ha demostrado que las mismas contribuyen simultáneamente a diferentes formas de aprendizaje, presente y futuro. Pueden incrementar las capacidades y los recursos personales, de afrontamiento y resiliencia (Fredrickson y Joiner, 2002). Las emociones positivas activan los recursos atencionales, el pensamiento creativo, las competencias sociales en la resolución de conflictos, creando una espiral de desarrollo. Reschly, Huebner, Appleton y Antaramian (2008) han evidenciado que, no sólo la frecuencia de las emociones positivas van asociadas al compromiso, sino también –como predice la teoría– son mediadoras de las actuaciones cognitivas (resolución de problemas) y de las estrategias de afrontamiento conductual (búsqueda de apoyo social). En definitiva, el *compromiso* ha sido definido como un meta-constructo, un ingrediente esencial del aprendizaje para desarrollar experiencias de rendimiento adecuadas y un estado de bienestar saludable.

Limitaciones y prospectivas

Esta investigación también tiene *limitaciones* referidas al número de participantes y a la propia representatividad de la muestra, que deberán ser resueltas en futuras investigaciones. Pese a las mismas, los resultados encontrados avalan la idea de que los entornos de aprendizaje, deben estar diseñados para promover estas emociones positivas esenciales. Las *implicaciones* de estos resultados, están referidos a la importancia de la gestión de las habilidades meta-motivacionales y meta-afectivas para la evaluación y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, más allá de la intervención para la mejora de las competencias para aprender a aprender (cognitivas y metacognitivas) del alumnado universitario.

REFERENCIAS

- Biggs, J. (2001). *Teaching for Quality Learning at University* (3rd Ed.) Buckingham: Open University Press.
- De la Fuente, J., & Justicia, F. (2007). The DEDEPRO Model of Regulated Teaching and Learning: recent advances. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 535-564.
- De la Fuente, J. Sander, P., & Putwain, D. (2013) Relationship between Undergraduate Student Confidence, Approach to Learning and Academic Performance: The role of gender. *Journal of Psychodidactics*, 18(2), 373-391.
- Fredrickson, B.L. y Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13, 172-175.
- Marks, K. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153-184.
- Reschly, A.L., Huebner, E.S., Appleton, J.J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45, 419-431.
- Shaufeli, W.R., Martínez, I.S., Marqués, A., Salanova, S., & Bakker, A.B. (2002). Burnout and engage-

- ment in university students. A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Shernoff, D. (2012). Engagement and positive youth development: Creating optimal learning environments. In K.R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook* (vol. 2, pp. 195-220). Washington: American Psychological Association.
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R., & Meece, J.J. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Steinberg, L., Brown, B.B., & Dornbusch, S.M. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Twenge, J.M., Gentile, B., De Wall, C.N., Ma, D., Lacefield, K., & Schurtz, D.R. (2010). Birth cohort increases in psychopathology among young Americans 1938-2007: A cross temporal meta-analysis of the MMPI. *Clinical Psychology Review*, 30, 145-154.
- Yassie-Mintz, E. (2010). *Charting the path from engagement to achievement: A report of the 2009 High School Survey of Student Engagement*. Bloomington, IN: Center for Evaluation & Education Policy.

AGRADECIMIENTOS

Proyecto I+D+i ref. EDU2011-24805 (2012-2014). MICINN (Spain) y Fondos FEDER (UE)

