

Emociones de logro en contextos de evaluación: un estudio exploratorio con alumnos universitarios

Paola Verónica Paoloni
Arabela Beatriz Vaja
Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Resumen

En este trabajo nos propusimos abordar las emociones que experimentan los estudiantes universitarios en una situación genuina de examen, en el contexto de las clases a las que habitualmente asisten. El estudio adopta una perspectiva socio-cognitiva y situada de los aprendizajes. Trabajamos con una muestra incidental (N=36) compuesta por todos los alumnos que durante el 2011 cursaron Psicología Educativa en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). Los datos fueron recabados mediante observaciones no participantes, análisis del protocolo de evaluación, el *Achievement Emotions Questionnaire* y entrevistas grupales semiestructuradas. El análisis integró enfoques cualitativos y cuantitativos. Los resultados muestran características de un contexto de evaluación en toda su complejidad y las emociones experimentadas por los estudiantes en diversos momentos. Las conclusiones se agrupan en tres ejes: a) rasgos de contextos de evaluación promotores de emociones positivas, b) importancia de apelar a métodos mixtos en el estudio de las emociones, c) consideraciones para investigaciones futuras.

Palabras clave

Aprendizaje, autorregulación, contexto de evaluación, emociones de logro, estudiantes universitarios, psicología educativa.

Emotions of achievement in the context of assessment. An exploratory study with university students

Abstract

In this paper we aim to address the emotions that university students experience in a real testing situation, in the context of the classes they regularly attend. The study adopts a socio-cognitive and situated perspective of learning. We worked with a random sample (N=36) comprised of all the students who studied Educational Psychology in 2011 in the National University of Río Cuarto (Argentina). The data was collected through non-participant observation, analysis of evaluation protocol, the *Achievement Emotions Questionnaire*, and semi-structured group interviews. The analysis integrated qualitative and quantitative focuses. The results revealed characteristics of a context of evaluation in all its complexity and the emotions experienced by the students in various moments. The conclusions are grouped into three categories: a) features of evaluation contexts that promote positive emotions, b) importance of appealing to mixed

Keywords

Learning, self-regulation, context of assessment, achievement emotions, university students, educational psychology.

Recibido: 12/08/2013
Aceptado 27/08/2013

methods in the study of emotions, and c) considerations for future research.

Introducción

El tema a tratar en este artículo tiene que ver con aspectos emocionales vinculados a los aprendizajes académicos. El aprendizaje es interpretado en este estudio desde una perspectiva socio-cognitiva. Desde este enfoque se considera que para entender de una manera más completa los procesos de aprendizaje desplegados por los estudiantes es preciso atender las interacciones que se establecen entre aspectos personales –cognitivos, motivacionales y emocionales– y rasgos característicos del contexto de aprendizaje (Pintrich, 2000).

Según Schutz y Pekrun (2007), las emociones tienen el potencial de influenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en contextos académicos, tanto positiva como negativamente. Sin embargo, su investigación en contextos educacionales ha emergido lentamente. A excepción de la ansiedad generada ante situaciones de examen, es muy poco lo que se sabe sobre el resto de las emociones que experimentan los estudiantes, tanto placenteras como no placenteras (Pekrun, 2005).

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 las emociones y los afectos en ambientes instructivos, lo que deja en claro que la investigación sobre las emociones y la regulación emocional –entendidas en el marco más general del aprendizaje autorregulado– se constituye en una necesidad actual dentro del campo de estudio de la Psicología Educacional.

En este trabajo focalizamos nuestra atención en las emociones que experimenta un grupo de estudiantes universitarios cuando se enfrenta a una situación de examen. Así, nos proponemos brindar aportes que contribuyan a ampliar nuestra mirada acerca de las relaciones que se establecen entre procesos de evaluación y aspectos emocionales de los estudiantes actuando en contextos genuinos de aprendizaje. Suponemos que si enriquecemos nuestra perspectiva sobre lo que entendemos por contexto de evaluación y por emociones académicas, ampliaremos el repertorio de herramientas teóricas y metodológicas con que contamos para el estudio de estas variables y de las interrelaciones que establecen.

La finalidad enunciada se traduce en los siguientes objetivos específicos: a) caracterizar un contexto de evaluación de una asignatura particular del nivel superior; b) describir el perfil emocional de los estudiantes que participaron en dicho contexto; c) conocer las percepciones de los estudiantes acerca de las emociones que experimentaron en relación al examen considerado.

Referentes teóricos

El estudio que llevamos a cabo se fundamentó, principalmente, en dos líneas de investigación, a saber: estudios sobre emociones de logro –enmarcados en la perspectiva general acerca del aprendizaje autorregulado– y estudios sobre contextos de aprendizaje.

Estudios sobre emociones de logro, considerados en el marco de una perspectiva más general acerca del aprendizaje autorregulado

Actualmente, los estudios acerca del aprendizaje autorregulado –cómo se define, qué estrategias y procesos implica y cómo puede enseñarse– se han convertido en una cuestión fundamental dentro del campo de la Psicología Educacional, marcando una de las principales direcciones hacia donde están avanzando las investigaciones realizadas dentro de esta disciplina (Torrano y González Torres, 2004).

De esta manera, desde múltiples y diversas perspectivas y en diferentes países se llevaron a cabo investigaciones sobre aprendizaje autorregulado que proporcionaron importantes contribuciones al aprendizaje académico.

Al respecto, Pintrich (2000) y Zimmerman (2002) identificaron algunas suposiciones compartidas por la mayoría de los modelos sobre aprendizaje autorregulado; a saber: a) los estudiantes como participantes activos y constructivos de sus procesos de aprendizaje; b) la potencialidad de los estudiantes para monitorear, controlar y regular aspectos de su propia cognición, motivación, comportamiento y ambiente; c) la existencia de una meta o criterio que permite a los alumnos comparar sus desempeños y valorar la introducción de cambios en sus acciones; d) las actividades autorregulatorias como mediadoras entre características contextuales, rasgos personales y el rendimiento obtenido; e) la necesidad de una motivación adecuada para comprometerse en actividades autorregulatorias, demandantes de mayor tiempo de preparación, vigilancia y esfuerzo.

Desde las actuales corrientes culturalistas y socio-constructivistas acerca del aprendizaje, la autorregulación es concebida como un proceso situado, dinámico y complejo en el que intervienen aspectos cognitivos, motivacionales, emocionales y contextuales, en permanente interacción o interdependencia (Butler y Cartier, 2005; Patrick y Middleton, 2002).

En la última década, las emociones –como variable que interviene en los procesos de autorregulación de los aprendizajes– están cobrando cada vez mayor protagonismo. En este sentido, autores como Torrano y González Torres (2004) señalan que una de las características que distinguen a los alumnos que autorregulan

sus aprendizajes es que son capaces de manejar estratégicamente tanto su motivación como sus emociones.

Para referirse a aquellas emociones vinculadas específicamente con el contexto académico, Schutz y Pekrun (2007) utilizan el término “emociones de logro”, y las conciben como procesos psicológicos complejos en los que intervienen componentes afectivos, cognitivos, motivacionales y expresivos. Estos autores 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, además, que dichas emociones son sumamente importantes para la motivación y el aprendizaje de los estudiantes, el desempeño académico y el desarrollo de la identidad.

En relación con el proceso de autorregulación, Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld y Perry (2011) plantean que las emociones pueden promover diferentes estilos de regulación de los aprendizajes, facilitando procesos de autorregulación o, por el contrario, alentando una regulación externa de los aprendizajes. De tal modo, según estos autores, la activación de emociones positivas –como el orgullo o la esperanza– promovería 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, las emociones consideradas negativas –como la vergüenza o la ansiedad– disminuirían la motivación y reducirían los esfuerzos requeridos para procesar información, lo cual tiene un efecto negativo sobre el desempeño de los estudiantes.

Con todo, a pesar de que hoy se reconoce que las emociones tienen el potencial de influir en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en contextos académicos, a excepción de la ansiedad, es poco lo que se sabe acerca del resto de las emociones que los estudiantes experimentan en sus ambientes académicos (Matti, Tria y Verano, 2009).

En cuanto a las situaciones académicas, el examen puede considerarse como uno de los eventos más sobresaliente emocionalmente, por lo que numerosos estudios se han ocupado de los estados emocionales de los alumnos al responder un examen, particularmente administrando pruebas estandarizadas respecto de la ansiedad, entendida como una emoción particular (Goetz, Preckel, Pekrun y Hall, 2007).

De acuerdo con lo expuesto, en este trabajo intentamos conocer cuáles son las diferentes emociones que experimenta un grupo de estudiantes universitarios en relación a un proceso de evaluación, entendido como contexto genuino de aprendizaje en el marco más general de sus procesos de formación profesional. Suponemos que si ampliamos nuestra perspectiva acerca de las emociones que experimentan los estudiantes frente a rasgos particulares de una situación de examen y de los argumentos que esgrimen para explicar su surgimiento, estaremos en mejores condiciones para di-

señar ambientes de aprendizaje que promuevan experiencias emocionales positivas, como el disfrute, la esperanza o el orgullo.

Estudios acerca de contextos de aprendizaje, particularmente aquellos que aluden a situaciones de evaluación

Una revisión de antecedentes permite suponer que a lo largo de la historia de la investigación en Psicología Educacional la noción de “contexto” no fue siempre entendida de la misma manera ni considerada igualmente importante respecto a los aprendizajes de los estudiantes. De este modo, en las últimas décadas se advierte un paulatino desplazamiento de visiones que tendían hacia la dicotomía de los vínculos entre *persona* y *situación*, hacia perspectivas más integrales que atienden a la complejidad de la *persona actuando en situación*.

Entre las perspectivas actuales que focalizan las interacciones recíprocas que se dan entre persona y situación podemos mencionar dos: las aproximaciones socio-cognitivas y las corrientes socio-culturalistas. Si bien ambas perspectivas reconocen la interdependencia de los individuos y sus ambientes, las primeras continúan ubicando en el centro de sus investigaciones a las personas y sus percepciones sobre el contexto de aprendizaje. Las segundas, por su parte, ubican el contexto en el centro de sus estudios, atendiendo particularmente a las interacciones desplegadas entre persona y situación (Perry, Turner y Meyer, 2006).

De acuerdo con estas perspectivas, la noción de contexto se ha ampliado. Actualmente, va más allá de considerar aspectos físicos de las clases, para incluir el estudio de otros aspectos, tales como el contexto histórico y cultural, el contexto social en el que se inserta la escuela y el contexto instructivo en que se desarrollan los procesos de enseñanza aprendizaje, reconociéndose de esa manera que los componentes simbólicos de las clases pueden ejercer gran influencia en las personas (Cole, 1999; Gallego, Cole y TLCHC, 2002; Rinaudo, 2008). Es decir, se advierte una tendencia a interpretar el contexto desde visiones más complejas, dinámicas e integradoras, importantes en los estudios que intenten profundizar en las relaciones que se establecen entre aspectos personales y contextuales implicados en el aprendizaje (Paoloni, Rinaudo, Donolo, González Fernández y Roselli, 2010).

De este modo, se intensifica el interés de los investigadores por estudiar el aprendizaje como un proceso situado, y factores de índole intelectual, motivacional o emocional se consideran atendiendo a características y variaciones que experimentan en diferentes situaciones: aspectos como la motivación, la creatividad y la emoción dejan de entenderse como cuestiones particulares de los alumnos y pasan a ser estudiados como procesos que tienen lugar en situaciones específicas (Rinaudo, 2008).

Circunscribiendo nuestra atención a los contextos de la evaluación académica, es posible advertir también una tendencia a considerarlos desde una perspectiva más compleja e integral. En este sentido, autores como Rochera y Naranjo (2007) entienden la evaluación como un proceso e identifican diferentes segmentos que la constituyen: actividades o segmentos de preparación, actividades o segmentos de evaluación en sentido estricto, actividades o segmentos de corrección/calificación, segmentos de comunicación/devolución y segmentos de aprovechamiento. Para los fines de este trabajo focalizaremos la atención en tres de los momentos mencionados: segmento de preparación, segmento de evaluación propiamente dicha y segmento de comunicación/devolución.

En las actividades o *segmentos de preparación* se incluyen las formas de la actividad conjunta –ya sea de alumnos interactuando entre sí, o bien de alumnos interactuando con los docentes–, los contenidos de las tareas de evaluación y si existe o no explicitación de los criterios de aprobación del examen. En los *segmentos de evaluación propiamente dicha*, se consideran las formas de organización de la actividad, los instrumentos y materiales utilizados, así como otras dimensiones que remiten a las tareas y contenidos que son objetos de evaluación. El *segmento de comunicación/devolución* se refiere al momento posterior de la corrección, en el que se comunica al grupo los resultados del examen. Generalmente, el profesor suele indicar instrucciones para que los alumnos interpreten los resultados que obtuvieron, comunicando sus anotaciones y la puntuación otorgada a cada consigna.

Si bien existen investigaciones que han estudiado las emociones de los alumnos en relación con los contextos de evaluación (Valero, 1999; Álvarez, Aguilar y Lorenzo, 2012) entendemos que, en general, lo han hecho atendiendo sólo a la ansiedad como emoción predominante y considerando únicamente el momento de la evaluación propiamente dicho. Sin ánimo de desmerecer los hallazgos logrados, sino con la intención de complementarlos y enriquecerlos, en este trabajo pretendemos ampliar nuestra mirada respecto de las relaciones que se establecen entre emociones y contextos de evaluación, considerando un abanico mayor de emociones de logro, tales como el disfrute, la esperanza, el orgullo, el alivio, el enojo, la ansiedad, la vergüenza y la desesperanza; y atendiendo, al mismo tiempo, a una perspectiva más amplia de la evaluación entendida como proceso.

Metodología

Presupuestos epistemológicos

En este trabajo, proponemos explorar las emociones de logro que experimenta un grupo de estudiantes universitarios actuando en

un contexto particular de evaluación, integrando perspectivas cuantitativas y cualitativas en la consideración de los datos.

En este marco, adherimos a los planteamientos realizados por autores como Butler (2002) y Jelin, Llovet y Ramos (1986). Butler (2002) considera que adoptar lentes cualitativas y métodos múltiples para investigar fenómenos complejos –como los procesos de aprendizaje autorregulado o las emociones de logro activadas en contextos académicos– habilita a los investigadores para desafiar las teorías existentes, capturando el modo en el cual operan estos fenómenos en contexto y contribuyendo de esta manera en la construcción de perspectivas más integradoras y ampliamente comprensivas. En el mismo sentido, Jelin y colaboradores (1986) plantean que el conocimiento avanza no solamente subsumiendo casos en generalizaciones y teorías, sino también ayudando a quebrar y reformular generalizaciones aceptadas por las grandes teorías. Según esta autora, la investigación cualitativa de carácter microsocioal es importante en ambas tareas, pero es crucial en la segunda.

Por lo expuesto, decidimos trabajar con una muestra accidental, no excesiva en número de casos, que favorezca la integración de métodos cuantitativos y cualitativos. Para el tratamiento de datos cualitativos, la teoría fundada o *grounded theory* (Glaser y Strauss, 1967) fue el procedimiento considerado. En este sentido, la teoría consultada sobre el tema nos sirvió como orientación general para aproximarnos al campo de estudio, aunque no fue nuestro objetivo corroborarla o refutarla, sino aportar elementos que permitan una comprensión más próxima a las particularidades propias de nuestro objeto de estudio. Además, nos basamos en la triangulación metodológica, combinando datos proporcionados por diferentes modalidades e instrumentos.

Participantes

En el primer cuatrimestre del año 2011 trabajamos con una muestra incidental de estudiantes universitarios compuesta por el total de alumnos que cursó Psicología Educativa (N=36), asignatura integrada en diferentes planes de estudio de carreras de grado de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). El grupo estaba compuesto por los estudiantes de ambos sexos (11 varones y 25 mujeres) que cursaban carreras de profesorado, tanto de la Facultad de Ciencias Humanas como de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales.

Instrumentos

Los datos fueron recabados por medio de una diversidad de instrumentos y modalidades de recolección:

Los datos acerca del *contexto* en que se desarrolló la evaluación se recabaron a partir de observaciones no participantes y del análisis del protocolo de evaluación –o consignas de evaluación– que debieron responder los estudiantes.

Los datos acerca del *perfil emocional* de los estudiantes se obtuvieron a partir del *Achievement Emotions Questionnaire* –AEQ– (Pekrun *et al.*, 2005). El AEQ consta de tres secciones, que pueden utilizarse independientemente: una sección evalúa las emociones relacionadas con las clases, otra sección indaga las emociones respecto a los aprendizajes en general y una tercer sección considera las emociones que surgen en relación con las situaciones de los exámenes en particular. Para los fines de este estudio consideramos la sección que evalúa diversas emociones vinculadas con los exámenes propuestos en una asignatura en particular. Esta sección está compuesta por 77 ítems, que se responden con base en una escala Likert de cinco puntos, en donde los estudiantes marcan el grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones proporcionadas. Así, la puntuación más baja (1) significa desacuerdo con la afirmación planteada en el ítem; mientras que la puntuación más alta (5) significa un completo acuerdo con la afirmación. Los ítems de esta sección se agrupan en ocho escalas: cuatro escalas correspondientes a emociones positivas: disfrute (10 ítems), esperanza (8 ítems), orgullo (10 ítems) y alivio (6 ítems); y cuatro subescalas, que remiten a emociones consideradas negativas: enojo (10 ítems), ansiedad (12 ítems), vergüenza (10 ítems) y desesperanza (11 ítems).

Actualmente, la comunidad científica está haciendo un importante uso de este instrumento. Se ha utilizado en investigaciones realizadas en diversos países del mundo, como Bélgica (Mouratidis, Vansteenkiste, Lens y Vanden Auweele, 2009), China y Alemania (Frenzel, Thrash, Pekrun y Goetz, 2007), Estados Unidos (Berg, 2008), Filipinas (Matti *et al.*, 2009) y España (González Fernández, Rinaudo y Donolo, 2010). En el contexto local, González Fernández y colaboradores (2010) realizaron un estudio comparativo sobre el ajuste emocional entre estudiantes universitarios argentinos y españoles. La versión traducida al español del AEQ administrada en dicho estudio es la que se utilizó para esta investigación, sin cambios en la redacción de sus ítems, teniendo en cuenta que en la prueba piloto que se efectuó de este instrumento, no se observaron dificultades por parte de los estudiantes para interpretar el contenido de los ítems en el sentido esperado.

Éstas o similares escalas del AEQ han sido extensamente utilizadas para evaluar las emociones, en la educación secundaria y en la universidad, referidas a las clases en general o a diferentes materias específicas, como matemáticas, latín, inglés, alemán, física y psicología (Daniels, Stupnisky, Pekrun, Haynes, Perry y Newall, 2009; Dettmers, Trautwein, Lüdke, Goetz, Frenzel y Pekrun, 2011; Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun y Sutton, 2009; Goetz,

Frenzel, Hall y Pekrun, 2008; Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky y Perry, 2010). Los coeficientes de fiabilidad encontrados por estos autores confirman la adecuación de la escala utilizada en este estudio (con valores de α entre .84 y .94). También se ha constatado su validez estructural e interna (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld y Perry, 2011). Con estudiantes españoles, la misma escala que empleamos en la presente investigación también reveló su fiabilidad para evaluar las emociones académicas de alumnos de secundaria (González, Rinaudo, Paoloni y Donolo, 2012) y universitarios (González, Donolo y Rinaudo, 2009; González, Donolo, Rinaudo y Paoloni, 2011; González, Paoloni, Donolo y Rinaudo, 2012).

Los datos acerca de la perspectiva de los estudiantes sobre las emociones experimentadas en relación al contexto de evaluación se obtuvieron mediante entrevistas grupales semiestructuradas. Las mismas se desarrollaron en horarios extra clase, al finalizar el cuatrimestre, y tuvieron aproximadamente treinta minutos de duración.

Procedimiento

El estudio presentado se llevó a cabo teniendo en cuenta los requerimientos establecidos por la metodología denominada intervenciones programáticas (Pigott y Bar, 2000), conocida también como experimentos formativos (Reinking y Bradley, 2004) o, más recientemente, como estudios de diseño (Confrey, 2006). Se trata de una metodología que intenta superar las dificultades para trasladar al campo de las prácticas pedagógicas los resultados y avances logrados en la investigación educativa, problemas señalados muy especialmente desde el campo de la Psicología Educativa (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer y Schauble, 2003; De Corte, 2000; Kelly, 2003; Rinaudo y Donolo, 2010).

Los estudios de diseño constituyen una alternativa metodológica que intenta atender con rigor cuatro aspectos esenciales relativos al propósito de integrar la investigación educativa con la práctica pedagógica; a saber: 1) diseño de intervenciones instructivas; 2) control del desarrollo de las intervenciones; 3) conocimiento generado para determinar el modo en que el diseño o la intervención debería modificarse para cumplir con las metas propuestas; 4) conocimiento generado para convalidar, modificar o cuestionar la teoría sobre la que se basó la intervención.

De acuerdo con lo expuesto, al inicio del primer cuatrimestre del 2011 comunicamos a los estudiantes de Psicología Educativa nuestra intención de llevar a cabo una investigación orientada a mejorar la enseñanza impartida y, en consecuencia, a favorecer también la calidad de sus aprendizajes. Al respecto, anticipamos que focalizaríamos nuestra atención en el proceso de evaluación propuesto desde la cátedra, y les consultamos sobre su disponibilidad para

participar voluntariamente en la ejecución del proyecto presentado aportando los datos que fueran necesarios. Por unanimidad, los alumnos manifestaron su decisión de colaborar con lo que hiciera falta.

En el contexto de la asignatura en la que se llevó a cabo este estudio, se implementaron tres situaciones de evaluación: un examen escrito e individual, en el que se evaluaron dos de las tres unidades que integraban el programa de la materia; una tarea escrita grupal; un examen opcional, que podían rendir aquellos estudiantes que no aprobaron alguna de las dos primeras instancias de evaluación referidas. Para este trabajo decidimos centrar nuestra atención en el examen escrito e individual, por considerarlo una modalidad de evaluación bastante tradicional que los estudiantes universitarios suelen estar habituados a enfrentar.

Las observaciones no participantes y los registros escritos consecuentes se realizaron en todas las clases de la asignatura. De tal modo, se recabaron datos antes de la situación de examen propiamente dicha, durante y después de la misma. En cuanto a la evaluación, fue desarrollada en el horario habitual de clases. Se entregó a los alumnos la consigna de la evaluación junto con el AEQ. Se les aclaró, en primer lugar, que respondieran por escrito a las consignas que conformaban la evaluación y, en segundo lugar, que atendieran al cuestionario AEQ, reflexionando sobre las emociones que fueron experimentando antes, durante y después del desarrollo del examen. Al finalizar el examen, todos los alumnos entregaron, en tiempo y forma, el AEQ respondido (N=36). En las semanas posteriores, se contactó nuevamente a los alumnos para entrevistarlos. Participaron en esta entrevista 17 de 36 alumnos, esto es, todos aquellos que estuvieron dispuestos a colaborar voluntariamente con esta instancia de la investigación.

El procesamiento de los datos recabados mediante el AEQ se realizó por medio del programa estadístico denominado SPSS (versión 12.0). Por otra parte, los datos obtenidos mediante observaciones y entrevistas permitieron conformar categorías emergentes.

Resultados y análisis

Teniendo en cuenta los objetivos que orientaron la realización del trabajo, organizaremos esta sección en tres apartados. Primero, se describirá el contexto de evaluación propuesto, según tres segmentos considerados: el segmento de preparación, el segmento de evaluación en sentido estricto y el segmento de comunicación/devolución. Segundo, se caracterizará el perfil emocional del grupo de estudiantes en relación con el contexto de evaluación referido. Tercero, se analizarán las percepciones de los estudiantes acerca de las emociones experimentadas en la evaluación en que participaron.

Descripción del contexto de evaluación

El contexto de evaluación propuesto en el marco de la asignatura se analizó, focalizando principalmente tres segmentos puntuales: el segmento de preparación, el segmento de evaluación propiamente dicha y el segmento de comunicación/devolución (Roche-*ra* y Naranjo, 2007).

El *segmento de preparación* –que por definición comprende los momentos anteriores a la evaluación propiamente dicha– fue cuidadosamente planificado por los docentes, de modo tal que, en teoría, promoviera en los alumnos las condiciones favorables para sus desempeños. Así, en esta instancia preparatoria se comunicó con bastante anticipación (21 días, aproximadamente) la fecha de la evaluación, se especificaron los contenidos que serían evaluados y se los invitó a participar en la realización de una tarea académica de características similares a la evaluación escrita que les fue solicitada, días después, como parte de su proceso de formación. Esta tarea que se les propuso a los estudiantes antes del examen –como una manera de ayudarlos a prepararse para rendir– fue optativa. En ella los alumnos trabajaron consignas similares a las que se les plantearon luego en el examen obligatorio. Para tal fin, los alumnos accedieron a un *blog* creado especialmente por el equipo de cátedra y descargaron de allí una serie de consignas que respondieron en su domicilio, tratando de elaborar sus respuestas tal como lo harían si dichas consignas se presentaran en el contexto de la evaluación formal de la materia. Esas respuestas fueron puestas en común en una clase destinada especialmente para proporcionar *feedback* sobre el proceso de aprendizaje. De tal modo, en la clase anterior al examen se socializaron los resultados obtenidos en la tarea escrita optativa. Los alumnos conformaron pequeños grupos y revisaron las respuestas que habían dado a las diferentes cuestiones planteadas en el *blog*. Luego, se realizó una puesta en común, leyendo cada grupo las respuestas que habían elaborado. Los docentes intervinieron aclarando las dudas manifestadas por los alumnos y realizando comentarios que los ayudasen a mejorar sus respuestas, para que las mismas fueran más precisas y completas.

En cuanto al *segmento de evaluación*, o momento en que se plantea la evaluación propiamente dicha, la docente repartió a cada alumno las consignas de trabajo, realizó una presentación de la evaluación especificando el tiempo máximo esperado para su realización (una hora y media), la modalidad de respuesta aceptada (individual) y cuestiones relativas a la posibilidad del examen de recuperación anticipadas en el programa de la asignatura. Una vez aclaradas estas cuestiones, expresó lo siguiente:

Todas las personas que estuvimos durante todas estas clases con ustedes tenemos una muy buena imagen de este grupo. . . .

Saben que pueden volver a hacer el parcial, pero han tenido un buen desempeño a lo largo de todas las clases y en las actividades anteriores, así que los estimulamos a que respondan de forma honesta. Piensen mucho, a la gente de Letras e Historia les diría que traten de ir a los aspectos más centrales, a la gente de Exactas y Matemática le diría vayan a los aspectos centrales, pero dígnoslos con honestidad lo que piensan, no sean tan telegráficos. Veán que se responda a las cosas que preguntamos. (Fragmento, discurso del docente responsable de la asignatura, clase núm. 11, 30-05-11)

El protocolo de examen consistió en cuatro preguntas de desarrollo. En la primera, se pidió a los alumnos que explicaran la noción de aprendizaje significativo por recepción y las condiciones que lo hacen posible de acuerdo con Ausubel. En la segunda, se les solicitó que, en relación a uno de los artículos trabajados en la asignatura: a) expresaran en sus propios términos los resultados de un estudio que se adjuntaba; b) explicaran qué aspectos se consideran cuando se hace referencia al término autoconcepto y qué otros factores, además del autoconcepto académico, muestran incidencia en el alto rendimiento académico. En la tercera, se les solicitó que mencionaran y comentaran dos factores de los contextos educativos que pueden favorecer el desarrollo de la creatividad en la universidad. Y, por último, se les pidió que, en relación a los contextos de aprendizajes formales y no formales, explicaran en qué consisten los criterios para diferenciarlos y que dieran ejemplos de contextos no formales vinculados a la formación disciplinar.

El *segmento de comunicación/devolución* consistió en comunicar las calificaciones obtenidas por cada alumno en un listado que el profesor publicó en la puerta de su oficina, donde se incluyó la calificación numérica obtenida. Se identificó a cada alumno por su número de DNI (Documento Nacional de Identidad) y no por nombre y apellido.

Perfil emocional de los estudiantes

Luego de completar la evaluación, los alumnos respondieron a la *sección exámenes* del cuestionario AEQ (Pekrun *et al.*, 2005). El cuadro 1 sistematiza los resultados obtenidos para cada una de las ocho escalas que componen el instrumento.

Teniendo en cuenta por separado las escalas que componen el cuestionario, se observa que este grupo de alumnos en particular logró puntajes intermedios en las escalas correspondientes a las emociones positivas, ya que en un rango teórico de 1 a 5 obtuvieron valores próximos a 3, tal y como lo indican los puntajes para las emociones vinculadas con el disfrute ($M=3.03$), el orgullo

Cuadro 1. Media, desviación estándar y mediana para las escalas emocionales consideradas en la sección exámenes del AEQ. Alumnos de Psicología Educacional 2011 (N=36).

Escalas del AEQ sección examen	M	Sd	Md
Disfrute	3.03	0.53	3.10
Esperanza	3.33	0.75	3.50
Orgullo	2.98	0.61	2.95
Alivio	3.27	0.78	3.33
Enojo	1.93	0.57	1.90
Ansiedad	2.84	0.98	2.54
Vergüenza	1.90	0.73	1.80
Desesperanza	2.11	0.82	2.13
Apreciación general emociones positivas	3.15	0.47	3.13
Apreciación general emociones negativas	2.20	0.68	2.11

(M=2.98) y el alivio (M=3.27). La escala de la esperanza obtuvo el puntaje mayor dentro de este grupo de emociones positivas (M=3.33).

Por otra parte, y como se advierte en el cuadro presentado, las subescalas correspondientes a las emociones negativas presentaron puntajes considerados bajos, como es el caso del enojo (M=1.93), la vergüenza (M=1.90) y la desesperanza (M=2.11). Cabe destacar que dentro de este grupo de emociones la subescala de la ansiedad obtuvo el mayor puntaje (M=2.84), el cual se considera intermedio.

Considerados en su conjunto, los resultados respecto del perfil emocional de los estudiantes que participaron en este estudio sugieren una dinámica beneficiosa para su desempeño en la evaluación, en tanto el valor promedio logrado para las emociones positivas se ubica en un nivel intermedio (M=3.15), y el valor promedio correspondiente a las emociones negativas se ubica en un nivel considerado bajo (M=2.20).

Las percepciones de los estudiantes acerca de sus emociones en relación con el contexto de evaluación

Para profundizar el análisis de los datos acerca de las emociones experimentadas por los estudiantes, se realizaron entrevistas semiestructuradas a un subgrupo (N=17). Estos alumnos pudieron expresarse en relación con las emociones experimentadas en momentos previos a la evaluación, durante la situación de examen y después de recibir *feedback* sobre los resultados obtenidos. De tal modo, este apartado se organiza en tres secciones que, respectivamente, atienden a las perspectivas de los estudiantes respecto

del estado emocional experimentado en cada uno de los momentos referidos. Las categorías presentadas en cada sección fueron elaboradas a partir de los datos, según la frecuencia de mención identificada en el discurso de los participantes.

Perspectiva de los estudiantes acerca de sus emociones en momentos previos a la situación de examen

Los aportes proporcionados por estos estudiantes sobre sus percepciones de los estados emocionales activados en los momentos previos a la evaluación se agruparon en tres ejes o categorías mutuamente excluyentes: a) percepciones que refieren a la tranquilidad como estado emocional predominante; b) percepciones que refieren a la ansiedad como emoción principal; c) aportes que no responden a lo solicitado.

a) **Percepciones que refieren la tranquilidad como estado emocional predominante.** En esta categoría, se integran los aportes de nueve de 17 alumnos que aluden a la tranquilidad como principal emoción activada en los momentos previos a la evaluación parcial. Es importante destacar que al interior de esta categoría pueden diferenciarse dos tipos de argumentos muy disímiles para explicar el surgimiento de esta emoción. Por un lado, se agrupan los argumentos de estudiantes que expresan haber estado tranquilos, porque reconocieron haber estudiado los temas, haberlos entendido y haber manejado bien el tiempo de estudio (seis de nueve alumnos).¹ En este caso, la tranquilidad se asocia a la satisfacción como estado de relajación positivo. El siguiente fragmento de entrevista permite ilustrar el sentido de lo referido:

Yo, por ejemplo, al estar acostumbrado a estudiar materias más largas . . . vine más tranquilo, porque no sentía la presión de memorizar tantas cosas y saber tanto, sino que todo había sido visto en la clase y no me habían quedado dudas grandes. (Fragmento de la entrevista al sujeto núm. 1, alumno del Profesorado en Historia)

Por otro lado, se agrupan las argumentaciones de tres estudiantes que aludieron también a la tranquilidad como emoción predominante antes del examen, pero asociada a un estado de resignación, de indefensión ante una situación percibida como riesgo inminente e inevitable para un desempeño satisfactorio.

¹ Cabe precisar que en esta categoría se integran los aportes de estudiantes que, aunque no mencionan explícitamente el término “tranquilidad”, emplean palabras que aluden a un estado emocional positivo para los aprendizajes, ligado a la tranquilidad como emoción predominante. Entre estos términos, por ejemplo, podemos mencionar: “me sentí satisfecho”, “cómodo”, “confiado en mis posibilidades”, etcétera.

Se trata de alumnos que manifestaron no haber estudiado ni dedicado el esfuerzo ni el tiempo suficiente para prepararse para el examen. El siguiente fragmento representa un claro ejemplo de esta situación:

Fue como venir a una clase, retranquilo, porque realmente dediqué poco tiempo para prepararme. La verdad que no parecía una situación de evaluación, parecía que veníamos a una clase. Nos reíamos, porque decíamos: nada de nervios ni nada. Vengo “entregado”, ya hasta resignado, ni siquiera pensar que iba a poder aprobar para recuperar para la promoción . . . escribía como si fuera una clase, una entrevista, “entregado” [resignado]. (Fragmento de la entrevista al sujeto núm. 2, alumno del Profesorado en Matemática)

b) Percepciones que refieren a la ansiedad como emoción principal. Esta categoría está compuesta por las respuestas de siete de 17 estudiantes. En general, sus apreciaciones se caracterizaron por referirse a la ansiedad para describir el estado emocional previo a la evaluación. En este caso, “nervios” o “nerviosismo” y “ansiedad” fueron los términos utilizados con mayor frecuencia por parte de los estudiantes. Los siguientes ejemplos ilustran lo referido:

Antes de entrar [a rendir] estaba un poco nervioso. O ansioso de ver qué me iban a tomar. (Fragmento de la entrevista al sujeto núm. 11, alumno del Profesorado en Matemática)

Yo en la evaluación, antes, tenía nervios. (Fragmento de la entrevista al sujeto núm. 13, alumno del Profesorado en Historia)

Aunque en general no tendieron a argumentar el por qué del estado emocional referido, inferimos que se trata del estado ‘natural’ que se espera que una persona experimente ante situaciones de evaluación. Desde esta perspectiva, entendemos que los estudiantes aludieron a una ansiedad moderada en su nivel de intensidad y, en este sentido, considerada beneficiosa para sus desempeños académicos. En otras palabras, por los comentarios de los estudiantes es posible inferir que experimentaron ansiedad moderada y no ansiedad extrema; esta última, por lo general identificada en las investigaciones como emoción negativa para los aprendizajes.

c) Aportes que no responden a lo solicitado. En esta categoría se integra el aporte de un estudiante que no respondió a lo solicitado por el entrevistador, sino que al parecer interpretó de un modo diferente la pregunta y sus aportes se distanciaron bastante del sentido esperado.

Perspectiva de los estudiantes acerca de sus emociones durante la situación de evaluación

Los aportes de los estudiantes respecto de las emociones activadas durante la evaluación se agrupan en dos categorías mutuamente excluyentes: a) comentarios que comunican una perspectiva general o inespecífica respecto del estado emocional experimentado durante la evaluación; b) comentarios que comunican una perspectiva específica respecto de las emociones predominantes durante la situación de examen.

a) **Comentarios que comunican una perspectiva general respecto del estado emocional experimentado durante la evaluación.** En esta categoría, se integraron los aportes de la mayoría de los entrevistados (16 de 17). Los comentarios de estos alumnos se caracterizaron por ser escuetos e inespecíficos, por referirse a sus emociones con términos generales como “nervios”, “ansiedad”, “miedo”, “tranquilidad”. Ejemplos: “sentí nervios y un poco de decepción”, “en la evaluación estaba tranquilo, porque era accesible”, etcétera.

b) **Comentarios que comunican una perspectiva específica respecto del estado emocional experimentado durante la evaluación.** En este grupo se integraron los aportes realizados por un solo estudiante, que logró explicitar con mayor claridad y detalle cuáles fueron sus emociones y cómo las fue “manejando” durante la elaboración de las respuestas a las consignas del examen:

Durante el examen, me pasó que una de las preguntas como que me trabé para contestarla. Después me tranquilicé, porque me había puesto nervioso, porque no sabía si la iba a poder contestar. Después me tranquilicé y me puse “a buscar” los conocimientos de lo que yo tenía, de lo que había estudiado, y a tratar de relacionarlos con la pregunta, para poder contestarla . . . en esa pregunta estuve inseguro, pero después, en el resto, estuve bien. (Fragmento de la entrevista al sujeto núm. 11, alumno del Profesorado en Matemática)

Respecto de la falta de explicitación que en general se advierte entre las respuestas proporcionadas por los estudiantes, en cuanto a las emociones experimentadas *durante la situación de examen*, podríamos pensar que tal vez la atención de los alumnos en ese momento estuvo enfocada en resolver las actividades, priorizando más los aspectos cognitivos y metacognitivos puestos en juego, por lo cual el reconocimiento del estado emocional/afectivo por el que se les preguntaba en la entrevista pudo haberles resultado algo complicado de precisar o definir.

Perspectiva de los estudiantes acerca de las emociones experimentadas luego del feedback sobre el resultado obtenido en el examen

En cuanto a las emociones experimentadas por los estudiantes luego de recibir *feedback* sobre sus desempeños en el examen escrito considerado, agrupamos sus aportes en tres categorías mutuamente excluyentes: a) predominio de emociones negativas en relación con los resultados comunicados; b) predominio de emociones positivas en relación con los resultados comunicados; c) aportes que se orientan en un sentido diferente al solicitado.

a) Aportes que destacan el predominio de emociones negativas en relación con los resultados comunicados. En esta categoría se incluyeron los aportes de cuatro de 17 alumnos que coincidieron en destacar la insatisfacción, decepción o desencanto como emociones negativas experimentadas en relación con los logros comunicados; en estos casos, un desaprobado. En cuanto a las argumentaciones que esgrimieron para explicar el surgimiento de estas emociones, si bien algunos reconocieron su propia responsabilidad por falta de estudio, en otros casos refirieron insatisfacción o dudas acerca de qué se consideraba como respuesta correcta. A continuación, presentamos un par de ejemplos que ilustran, respectivamente, cada caso:

Me fue mal en el examen . . . y surge esa sensación de decepción con uno mismo. Yo sé que podría haber puesto un poco más, soy consciente de que si me fue mal fue por culpa mía y de nadie más. (Fragmento de la entrevista al sujeto núm. 13, alumno del Profesorado en Historia)

Para mí, no había estudiado mal, pensé que había aprobado con lo justo y, sin embargo, después, cuando fui al [examen] recuperatorio, que sentí que había estudiado bien, tampoco me fue como esperaba. Me hubiera gustado ver bien qué era lo que había que poner, quedé como insatisfecho en cuál era la respuesta que había que poner en el examen. (Fragmento de la entrevista al sujeto núm. 12, alumno del Profesorado en Historia)

b) Aportes que destacan el predominio de emociones positivas en relación con los resultados comunicados. Esta categoría alude a la satisfacción, alegría o bienestar como emociones predominantes por el logro alcanzado en el examen. En tal sentido, integra los aportes de siete de 17 alumnos, que coincidieron en el hecho de haber experimentado estas emociones positivas. A continuación, un par de fragmentos de entrevista contribuyen a ejemplificar el sentido de lo referido:

Después de que me enteré de la nota quedé satisfecho, porque era lo que yo aspiraba: poder promocionar . . . y lo logré, y me

sentí contento con eso. (Fragmento de la entrevista al sujeto núm. 8, alumno del Profesorado en Matemática)

Después del examen me sentí tan bien, porque la nota no era lo que esperaba, ¡¡sino más!! Y estoy satisfecho de poder decir: “bueno, logré mi objetivo”, que era tratar de promocionar, aunque fue con lo justo, pero lo logré. (Fragmento de la entrevista al sujeto núm. 7, alumno del Profesorado en Matemática)

Como puede notarse, en las entrevistas los estudiantes utilizaron términos diferentes a los propuestos en el cuestionario estandarizado al que respondieron, lo cual aporta datos más comprensivos acerca de las emociones activadas en relación con factores del contexto. Aporta, además, datos acerca de las emociones experimentadas en relación con la calificación obtenida, una cuestión que, al momento de completar el cuestionario, los alumnos desconocían.

c) Aportes que se orientan en un sentido diferente al solicitado. En este grupo se integran las respuestas de seis de los 17 alumnos entrevistados. Sus comentarios se caracterizaron, en general, por comunicar atribuciones de causalidad por los resultados obtenidos, y no por explayarse respecto de las emociones experimentadas en relación con los logros alcanzados. En otras palabras, estos alumnos comunicaron las causas por las que ellos explicarían los resultados que obtuvieron en el examen, pero no hicieron referencia a las emociones experimentadas en consecuencia. Por ejemplo, “si hubiera leído un poco más, hubiera sabido responder”, “yo había seleccionado los textos y me preguntaron sobre los dos o tres artículos que no leí”, etcétera.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio sugieren aspectos interesantes a ser considerados cuando se focaliza en las relaciones que se establecen entre las características de los contextos de evaluación y las emociones de logro. Presentaremos las consideraciones referidas agrupadas en tres ejes: a) rasgos de contextos de evaluación promisorios de estados emocionales beneficiosos para los aprendizajes; b) importancia de los métodos mixtos en el estudio de las emociones; c) consideraciones para investigaciones futuras.

a) Rasgos de contextos evaluativos promisorios de estados emocionales beneficiosos para los aprendizajes

La teoría de las emociones de logro propuesta por Pekrun (2002, en Pekrun *et al.*, 2007) supone que los contextos académicos que

favorecen en los estudiantes el desarrollo de sus creencias de autoeficacia promueven, en consecuencia, la activación de estados emocionales beneficiosos para sus aprendizajes. En este sentido, los hallazgos correlacionados revelan que la confianza de los estudiantes en sus propias potencialidades para desempeñarse con éxito en un contexto académico estaría vinculada con la activación de emociones positivas para sus aprendizajes, como la esperanza o el orgullo (Pekrun, Elliot y Maier, 2006). Por el contrario, los pensamientos negativos acerca de las posibilidades de desempeñarse con éxito en una situación académica se asociarían con estados emocionales perjudiciales para los aprendizajes, como el enfado, el aburrimiento o la vergüenza (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino, y Pastorelli, 2003, en González Fernández *et al.*, 2010; Pekrun *et al.*, 2006; Pekrun, Frenzel, Goetz, y Perry, 2007).

En el marco de nuestro trabajo, los análisis sugieren que tanto el segmento de *preparación* para la evaluación como los segmentos de *evaluación* propiamente dichos y de *comunicación/devolución* de resultados favorecieron en los alumnos el desarrollo de creencias de autoeficacia y, en consecuencia, el surgimiento de emociones de logro positivas como aspectos importantes para sus aprendizajes. Si en momentos previos a la evaluación los estudiantes pudieron participar en una situación simulada de examen en la que lograron explorar cómo serían evaluados, con qué nivel de dificultad podrían encontrarse y qué tipo de características generales definirían la instancia de evaluación a la que se enfrentarían, entonces tuvieron oportunidad de autoevaluar sus desempeños y anticipar comportamientos tendientes a mejorar sus actuaciones en el contexto genuino de la evaluación de la que participarían (por ejemplo, repasar mejor un tema, o bien profundizar vínculos entre los autores leídos). Tuvieron, en definitiva, oportunidades orientadas a favorecer sus creencias de eficacia en las posibilidades de desempeñarse con éxito en el examen venidero. Así, el *feedback* sobre el *proceso* de aprendizaje (desplegado en las instancias previas al examen) reunió características teóricas orientadas a promover emociones positivas en los estudiantes, porque: 1) facilitó el desarrollo de autoevaluación; 2) estimuló el diálogo entre profesores y pares, respecto del aprendizaje; 3) ayudó a clarificar en qué consiste un buen desempeño; 4) impartió información de alta calidad; 5) estimuló creencias de motivación positivas; 6) proporcionó a los profesores información que puede ser usada para mejorar la enseñanza.

En el mismo sentido, se orientaron los hallazgos relativos al *segmento de evaluación* propiamente dicho, que contó también con elementos capaces de fomentar en los estudiantes el desarrollo de creencias de autoeficacia beneficiosas para sus aprendizajes y la activación consecuente de emociones positivas. Así, cuando la docente entregó las consignas de evaluación, comunicó expectativas positivas respecto de la actuación de los estudiantes

en el examen. En teoría, este tipo de *feedback referido a la persona* resulta alentador para los alumnos, porque los desafía a esforzarse para lograr un buen desempeño.² Por su parte, las preguntas del examen pretendían promover aprendizajes significativos, al poner a los alumnos en situación de establecer relaciones sustantivas entre diferentes conceptos y sus conocimientos previos (Ausubel, 2002). En este sentido, la evaluación implementada intentó promover en los estudiantes una *valoración positiva de las tareas* requeridas, valoración entendida como uno de los principales antecedentes asociados con el surgimiento de emociones académicas beneficiosas para el aprendizaje (Pekrun *et al.*, 2007).

En cuanto al momento de *comunicación/devolución* de los resultados, autores como Huertas (1997) y Alexander (2006) consideran que, independientemente de cómo se evalúe el progreso de los alumnos hacia las metas de aprendizaje, el profesor se convierte en un importante referente para la valoración que los alumnos realizan respecto de sus desempeños. Así, el reconocimiento que el docente realiza de las actuaciones de sus estudiantes y el modo en que comunica esas valoraciones constituyen un importante factor del contexto, capaz de influir en la percepción de autoeficacia de los alumnos para desempeñarse con éxito en tareas subsecuentes (Ryan, y Deci, 2000).

En el caso de nuestro estudio, entendemos que se cuidó el modo de comunicar los resultados –porque se trató de resguardar la privacidad de los datos–, pero, paradójicamente, se descuidó la interpretación que de esos resultados realizaron los alumnos. Quizás hubiese sido conveniente realizar la devolución de manera privada, acompañando las calificaciones obtenidas con señalamientos generales que orientaran a los alumnos respecto de las fortalezas y debilidades asociadas con sus respectivos desempeños en el examen.

b) Importancia de apelar a métodos mixtos en el estudio de las emociones de logro

Butler (2002) considera que adoptar lentes cualitativas y métodos múltiples para investigar fenómenos complejos –como las emo-

² El *feedback referido a la persona* es un tipo particular de *feedback* propuesto en el modelo de Hattie y Timperley (2007). Expresa juicios generalmente positivos sobre el estudiante, no directamente vinculados con una tarea académica en particular; por ejemplo, “qué gran esfuerzo realizas” o, en el caso de nuestro estudio: “Todas las personas que estuvimos durante estas clases con ustedes tenemos una muy buena imagen de este grupo . . . han tenido un buen desempeño a lo largo de todas las clases y en las actividades anteriores, así que los estimulamos a que respondan de forma honesta”. Hattie y Timperley (2007) consideran que este tipo de *feedback* puede tener un impacto favorable en el aprendizaje, cuando conduce a cambios en el esfuerzo, a compromiso, o bien a creencias de autoeficacia con los que los estudiantes afrontan el proceso de aprendizaje o las estrategias que emplean para comprender las tareas.

ciones de logro– habilita a los investigadores para desafiar las teorías existentes, capturando el modo en el que operan estos fenómenos en contexto y contribuyendo de esta manera en la construcción de perspectivas más integradoras y ampliamente comprensivas. En el caso de nuestro estudio, entendemos que los resultados obtenidos a partir de métodos cuantitativos (AEQ) y cualitativos (entrevistas) se complementan para enriquecer la perspectiva de análisis en su conjunto. Así, los resultados cuantitativos sugieren un grupo de estudiantes caracterizado, entre otros aspectos, por la activación de emociones placenteras en relación con un contexto particular de evaluación. Por su parte, los hallazgos cualitativos nos permiten avanzar en el conocimiento de las complejas relaciones que se establecen entre los rasgos del contexto de evaluación y las emociones académicas, señalando que las emociones experimentadas por los estudiantes en el contexto del examen considerado contribuyeron a mejorar las condiciones internas con que se desarrollaron.

c) Consideraciones para investigaciones futuras

Pensamos que a futuro sería interesante profundizar en dos direcciones complementarias. Por un lado, ampliar la consideración del contexto de evaluación, integrando el análisis de los *segmentos de corrección* y de *aprovechamiento*. Por otro lado, profundizar, para la investigación sobre las emociones de logro, en los beneficios que supone comunicar a los participantes de un estudio los resultados que obtuvieron y conocer sus apreciaciones al respecto.

En cuanto a la ampliación en la consideración del contexto de evaluación, parece interesante integrar los *segmentos de corrección* que conforman un proceso de evaluación y preguntarse, por ejemplo, por los criterios de corrección utilizados por los profesores, si fueron o no explicitados a los alumnos, y si se tomaron en cuenta al momento de corregir. Respecto del *aprovechamiento pedagógico* de los resultados obtenidos por los alumnos en un examen, sería interesante explorar la perspectiva de los docentes, con el fin de conocer si efectivamente aprovechan los resultados obtenidos por sus alumnos para diseñar actividades orientadas a potenciar las fortalezas o minimizar las debilidades encontradas. En definitiva, integrar la perspectiva de los docentes se torna promisorio para una comprensión más integral de las emociones experimentadas por los alumnos.

Con respecto a la posibilidad de integrar en una investigación sobre emociones académicas los procesos de *feedback* que habilitan los resultados obtenidos, parece importante implementar estudios sobre emociones académicas que comuniquen a los estudiantes los resultados que obtuvieron en los cuestionarios que respondieron. Así, por ejemplo, informar a los estudiantes acerca de los resultados que obtuvieron en el AEQ permitiría explorar los

beneficios que esto supone para sus procesos de autorregulación y motivación académica. Pensamos que la información proporcionada a los estudiantes sobre sus emociones de logro, entendida como *feedback* sobre aspectos personales (Hattie y Timperley, 2007), representa una oportunidad propicia para fomentar el enriquecimiento de sus habilidades autorregulatorias.

En definitiva, los aportes de este estudio y las futuras líneas de investigación que pueden derivarse tienen potencial para contribuir a una comprensión más acabada e integral de la dinámica que se origina entre contextos de aprendizaje y emociones de logro, aportando elementos capaces de redundar en la mejora de ambientes evaluativos propicios para el surgimiento de emociones positivas y autorregulación de los aprendizajes.

Referencias

- Alexander, P. (2006). *Psychology in Learning and Instruction*. Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Álvarez, J., Aguilar J. M., y Lorenzo J. J. (2012). La ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios: relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1) 333-354.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona, Es.: Paidós.
- Berg, C. (2008). Academic emotions in student achievement: Promoting engagement and critical thinking through lessons in bioethical dilemmas. *Maricopa Institute for Learning*. Recuperado el 25 de julio de 2013, de: <http://mcli.maricopa.edu/files/mil/reports/cberg-report.pdf>
- Butler, D. (2002). Qualitative approaches to investigating self-regulated learning: Contributions and challenges. *Educational Psychologist*, 37(1): 59-63.
- Butler, D., y Cartier, S. (2005). *Multiple complementary methods for understanding self-regulated learning as situated in context*. Recuperado el 28 de Julio de 2010, de: <http://ecps.educ.ubc.ca/faculty/Butler/Confer/Butler%20%20Cartier%202005%20AERA%20Paper%20Final.pdf>
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., y Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher* 32(1), 9-13.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid, Es.: Morata.
- Confrey, J. (2006). The evolution of designs studies as methodology. En R. Keith Sawyer (2006). *The Cambridge Handbook of the Learning Science*, (pp. 135-151). Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Daniels, L., Stupnisky, R., Pekrun, R., Haynes, T., Perry, R., y Newall, N. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101, 948-963.
- De Corte, E. (2000). Marying theory building and the improvement of school practice: A permanent challenge for instructional psychology. *Learning and Instruction* 10, 249-266.
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdke, O., Goetz, T., Frenzel, A., y Pekrun, R. (2011). Students' emotions during homework in mathematics: Testing a theoretical model of

- antecedents and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 25-35.
- Frenzel, A., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., y Sutton, R. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101, 705-716.
- Frenzel, A., Thrash, T., Pekrun, R., y Goetz, T. (2007). Achievement emotions in Germany and China: A cross-cultural validation of the Academic Emotions Questionnaire–Mathematics (AEQ-M). *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(3), 302-309.
- Gallego, M., Cole, M., y The Laboratory of Comparative Human Cognition (2002). Classroom cultures and cultures in the classroom. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4ª Ed.) (pp: 951-997). Washington, D. C.: American Educational Research Association.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Nueva York, NY: Widenfeld & Nocolson.
- Goetz, T., Frenzel, A., Hall, N., y Pekrun, R. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 9-33.
- Goetz, T., Preckel, F., Pekrun, R., y Hall, N. (2007). Emotional experiences during test taking: Does cognitive ability make a difference? *Learning and Individual Differences*, 17, 3-16.
- González Fernández, A., Donolo, D., y Rinaudo, M. C. (2009). Emociones académicas en universitarios: su relación con las metas de logro. *Ansiedad y Estrés*, 15, 263-277.
- González Fernández, A., Donolo, D., Rinaudo, C., y Paoloni, P. V. (2011). Relaciones entre motivación, emoción y rendimiento académico en universitarios. *Estudios de Psicología*, 32(2), 257-270.
- González Fernández, A., Paoloni, V., Donolo, D., y Rinaudo, C. (2012). Motivational and emotional profiles in university undergraduates: A self-determination perspective. *The Spanish Journal of Psychology*, 15, 1069-1080.
- González Fernández, A., Rinaudo, C., Paoloni, V., y Donolo, D. (2012). Metas de logro, ansiedad, esperanza y rendimiento en lengua española en secundaria: un modelo estructural. *Infancia y Aprendizaje*, 35, 433-449.
- González Fernández, A., Rinaudo, M. C., y Donolo, D. (2010). Motivación académica y ajuste emocional en universitarios argentinos y españoles. En P. Paoloni, M. C. Rinaudo, D. Donolo, A. González Fernández y N. Roselli. *Estudios sobre motivación. Enfoques, resultados y lineamientos para acciones futuras* (pp: 383-403). Río Cuarto, Ar.: Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The Power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. Recuperado el 20 de noviembre de 2011, de: <http://rer.sagepub.com/cgi/content/bastract/77/a/81>.
- Jelin, E., Llovet, J. J., y Ramos, S. (1986). Un estilo de trabajo: la investigación microsocial. En R. Corona (Ed.) *Problemas metodológicos en la investigación sociodemográfica*. México, D. F.: El Colegio de México.
- Kelly, A. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- Matti, C., Tria, D., y Verano, C. (2009). Action-control as predictors of learning-related achievement emotions. *The International Journal of Research and Review*, 3, 97-119.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., y Vanden Auweele, Y. (2009). Beyond positive and negative affect: Achievement goals and discrete emotions in the elementary physical education classroom. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(3), 336-343.

- Paoloni, P., Rinaudo, M. C., Donolo, D., González Fernández, A., y Roselli, N. (2010). *Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras*. Río Cuarto, Ar.: Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Patrick, H., y Middleton, M. (2002). Turning the kaleidoscope: What we see when self-regulated learning is viewed with a qualitative lens. *Educational Psychologist*, 37(1): 27-39.
- Pekrun, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction*, 15, 497-506.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L., Stupnisky, R., y Perry, R. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102, 531-549.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P., y Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-48.
- Pekrun, R., Elliot, A., y Maier, M. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583-597.
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., y Perry, R. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. En Schutz P. y Pekrun R. (Eds.), *Emotion in education* (pp. 13-36). San Diego, CA: Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., y Perry, R. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire. User's Manual*. Department of Psychology. Munich, Alem.: University of Munich.
- Perry, N., Turner, J., y Meyer, D. (2006). Classrooms as contexts for motivating learning. En P. Alexander y P. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pigott, T., y Barr, R. (2000). Designing programmatic interventions. En M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (vol. 3), (99-108). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 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, CA: Academic Press.
- Reinking, D., y Bradley, B. (2004). Connecting research and practice using formative and design experiments. En N. K. Duke y M. Mallete (2004). *Literacy Research Methodologies*, (pp. 149 -169) Nueva York, NY: The Guilford Press.
- Rinaudo, M. C., y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia*, (22). Recuperado el 18 de julio de 2013, de: <http://revistas.um.es/red/article/view/111631/105951>
- Rinaudo, M. C. (2008, mayo). Investigación y docencia: renovando vínculos para mejorar la educación. [Conferencia de apertura] II Congreso Nacional de Producción y Reflexión sobre Educación-XII Jornadas de Producción y Reflexión sobre Educación. Realizado en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Córdoba, Argentina.
- Rochera, M. J., y Naranjo, M. (2007). Ayudar a autorregular el aprendizaje en una situación de evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(3), 805-824. España. Editorial EOS. Recuperado el 14 de junio de 2013, de: http://repositorio.ual.es/jspui/bitstream/10835/617/2/Art_13_147_spa.pdf
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Schutz, P., y Pekrun, R. (2007). *Emotion in education*. San Diego, CA: Academic Press.

- Torrano, F., y González Torres, M. C. (2004) El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2. Recuperado el 4 de mayo de 2013, de: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_27.pdf
- Valero, L. (1999). Evaluación de la ansiedad ante exámenes: datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. *Anales de Psicología*, 15(2), 223-231. Recuperado el 3 de julio de 2013, de: http://www.um.es/analesps/v15/v15_2pdf/08v97_10caex.PDF
- Zeidner, M., Boekaerts, M., y Pintrich, P. (2000). Self-regulation. Directions and challenges for future research. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner. *Handbook of self-regulation* (pp: 749-768). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. (2002). Achieving self-regulation: The trial and triumph of adolescence. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.). *Academic Motivation of Adolescents* (pp: 1-27). Greenwich, CT: IAP Ediciones.