

**Valoración del contexto
instructivo, creencias de
control y emociones
académicas. Un estudio de
caso con universitarios
avanzados**

**Vaja, A. B.
Paoloni, P. V.**

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

**Appraisals of instructional
context, control beliefs and
academic emotions. A case
study with advanced university
students**

**Vaja, A. B.
Paoloni, P. V.**

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

Resumen

En este trabajo nos propusimos brindar aportes que permitan conocer más acerca de los estudiantes que habitan las aulas universitarias, a partir de indagar sus percepciones sobre el contexto instructivo, las posibilidades de tomar control en sus procesos de aprendizaje y las emociones que experimentan en consecuencia. Se trabajó con una muestra accidental (N=39) compuesta por el total de alumnos que durante el año 2010 cursó una asignatura ubicada en el tramo final del plan de estudio de una Carrera de Educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). Los datos

Abstract

In this paper we set out to provide contributions that reveal more about students who attend to university classrooms, from knowing their perceptions of the instructional context, the possibilities of taking control of their learning processes and the emotions they experience accordingly. We worked with an accidental sample (N=39) composed by all the students which in 2010 attended a course on the final part of the curriculum of a career of education at the Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). Data were collected through the Motivated Strategies for Learning Questionnaire,

fueron recabados a través del Motivated Strategies for Learning Questionnaire, el Achievement Emotions Questionnaire y entrevistas focales semiestructuradas. Los resultados se organizan en cuatro apartados: a) valoraciones atribuidas por los alumnos al contexto instructivo; b) aspectos relativos a sus creencias de control de los aprendizajes; c) emociones académicas experimentadas en el marco del contexto de aprendizaje considerado; d) correlaciones estadísticamente significativas entre variables motivacionales y emocionales focalizadas en este estudio. Las consideraciones finales se agrupan en tres ejes: a) relevancia de considerar las valoraciones y las creencias de control como antecedentes próximos de las emociones; b) importancia de atender al diseño de tareas que sean valoradas como significativas para la formación profesional y c) necesidad de continuar investigando en relación a aspectos personales en contextos reales de aprendizaje.

Palabras clave: valoraciones, creencias de control, emociones académicas, contexto instructivo, alumnos universitarios, aprendizaje.

the Achievement Emotions Questionnaire and focal semistructured interviews. The results are organized into four sections: a) appraisals attributed by students to instructional context; b) aspects of their control belief of learning; c) academic emotions experienced within the context of learning considered; d) statistically significant correlations between variables motivational and emotional focalized in this study. The final considerations are grouped into three categories: a) relevance of considering appraisals and control beliefs as antecedents of academic emotions; b) addressing the importance of tasks that are appreciated as significant for professional education and c) need to investigate into personal aspects in real contexts of learning.

Key words: appraisals, control belief, academic emotions, instructional context, university students, learning.

Introducción

En este estudio se intenta profundizar en aspectos personales de los aprendizajes y en la relación que estos aspectos establecen con aspectos contextuales. Tal como advierte Paoloni (2010) en la actualidad existe una tendencia a interpretar el contexto desde visiones más complejas, dinámicas e integradoras, que deberían tenerse en cuenta en todos aquellos estudios que intenten profundizar en las relaciones que se establecen entre aspectos personales y contextuales implicados en el aprendizaje.

De este modo, el aprendizaje comienza a estudiarse como un proceso situado, en el que factores de índole intelectual y motivacional empiezan a considerarse atendiendo a características y variaciones que experimentan en diferentes situaciones: motivación, creatividad y emoción dejan de entenderse como cuestiones particulares de los alumnos y comienzan a ser estudiados como procesos que se desarrollan en situaciones específicas que no pueden explicarse sólo como productos de rasgos individuales (Rinaudo, 2008).

En este estudio, –llevado a cabo a partir del análisis de un estudio de caso–, centramos la atención en las valoraciones del contexto instructivo, las creencias de control de los aprendizajes y las emociones que experimenta un grupo de alumnos universitarios actuando en escenarios genuinos de aprendizaje. El propósito de este trabajo es brindar aportes que otorguen herramientas para conocer más a los estudiantes que habitan las aulas universitarias, a partir de indagar qué piensan sobre las tareas que se les proponen en una asignatura específica del nivel superior, acerca de las posibilidades de tomar control en sus procesos de aprendizaje y las emociones que experimentan en consecuencia. En el marco del problema formulado, nos preguntamos: ¿qué valoraciones realiza un grupo de estudiantes universitarios respecto a las clases y tareas propuestas en el marco de una asignatura puntual?, ¿qué tipo de creencias de control elaboran acerca de sus aprendizajes?, ¿qué emociones experimentan en relación a la asistencia a clases de la asignatura considerada para el estudio?, ¿qué vinculaciones se pueden establecer entre las valoraciones que los alumnos otorgan a las tareas y a las clases, las creencias de control construidas y las emociones suscitadas?

Consideramos que si enriquecemos nuestra perspectiva sobre lo que piensan y sienten los estudiantes en contextos reales en los que se desenvuelven en el marco de su formación profesional, contaremos con mejores herramientas teóricas y metodológicas para el estudio de variables personales de los aprendizajes que fueron poco estudiadas y de las interrelaciones que éstas variables establecen con las características que asume el contexto instructivo en donde se despliegan los aprendizajes.

Este propósito general se traduce en tres objetivos específicos, a saber: a) conocer las valoraciones que los alumnos otorgan al contexto instructivo –entendido a nivel específico de tareas académicas como a nivel más general de las clases–; b) identificar las creencias que construyen acerca del control de sus aprendizajes; c) analizar posibles vinculaciones entre valoraciones del contexto instructivo, creencias de control de los aprendizajes y emociones académicas experimentadas en consecuencia.

Referentes teóricos

Para este trabajo consideramos el entrecruzamiento de tres principales líneas de investigación: valoraciones del contexto instructivo, creencias de control de los aprendizajes y emociones académicas.

Valoraciones del contexto instructivo. Las valoraciones, aluden a las percepciones que las personas elaboran respecto de cuán interesante, importante o útil es para ellos la tarea o el resultado a alcanzar (Pintrich, 2000).

Eccles *et al.* (1983, en Wigfield y Cambria, 2010) definieron diferentes componentes de las valoraciones: el valor o importancia de los logros, el valor intrínseco, el valor de utilidad de la tarea y el costo. Para los autores mencionados, el valor de logro, se define como la importancia que tiene realizar bien una tarea dada. El valor intrínseco refiere al disfrute que uno obtiene al realizar la tarea, es decir, que cuando una persona desarrolla tareas intrínsecamente valorada asume un mayor compromiso con la misma y puede persistir más tiempo en ella. El valor de utilidad alude a cómo una tarea sirve a los planes u objetivos futuros de la persona. Por último, el costo hace referencia a lo

que la persona debe renunciar para hacer la tarea, así como también al esfuerzo que una necesitará invertir para completar una cierta tarea (Wigfield y Cambria, 2010).

En el marco de los contextos instructivos, las tareas –entendidas como rasgos específicos del contexto– pueden ser consideradas como uno de los aspectos que mayor influencia tienen en la motivación y el desempeño. Según una revisión realizada por Paoloni (2010) dos de las características que reúnen las tareas que tienen mayor impacto sobre la motivación y los esfuerzos de los alumnos son la significatividad y la instrumentalidad.

En cuanto a la significatividad, Rinaudo (2014) la considera uno de los rasgos principales de las tareas de calidad. Así, para la autora mencionada, un contexto que estimule la construcción de conocimientos debe presentar a los estudiantes tareas de calidad que sean significativas para los estudiantes y su formación. Dos aspectos a tener en cuenta para analizar la significatividad serían entonces: su relación con las demandas de los roles establecidos para cada profesión y si esa relación es advertida por quien responde a la tarea. De acuerdo con Paoloni (2010) la significatividad de una tarea impacta en el interés de los estudiantes por desarrollarla, lo cual aumenta el compromiso desplegado y por lo tanto, la calidad de los aprendizajes construidos.

Por su parte, la instrumentalidad es entendida como la percepción del valor de utilidad de una tarea para el logro de metas futuras personalmente valoradas, se relaciona positivamente con la promoción de una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje (González Fernández, 2005; Husman *et al.*, 2004; Raymond, DeBacker y Green, 1999, en Paoloni, 2010). La percepción de instrumentalidad de una tarea académica constituye una de las condiciones necesarias para fomentar la motivación de los estudiantes.

Creencias de control de los aprendizajes. En cuanto a las creencias de control, Ryan y Deci (2000) proponen un modelo de motivación en el cual las creencias de control y la autonomía percibida, desempeñan un papel fundamental. Para los autores la autonomía sería una de las condiciones indispensables para que los alumnos desarrollen una motivación intrínseca ante los aprendizajes, o bien, para que progresen hacia formas más autónomas de motivación extrínseca.

Por otra parte, todos los modelos sobre aprendizaje autorregulado coinciden también en acentuar la importancia que supone la autonomía del alumno para los aprendizajes. Así, en estos modelos las creencias de control se hallan vinculadas con la posibilidad que tienen los estudiantes de monitorear, controlar y regular ciertos aspectos de su propia cognición, motivación y comportamiento así como algunos rasgos del ambiente (Pintrich, 2000, en Paoloni, 2010).

En comparación con el control de aspectos cognitivos, motivacionales y comportamentales, el control de factores relativos al ambiente puede resultar más difícil para los estudiantes, debido a que no siempre cuentan con la posibilidad de ejercer una regulación directa sobre rasgos del contexto de aprendizaje. Sin embargo, Pintrich (2000) sostiene que el manejo de recursos de aprendizaje, entendido como “las estrategias que usan los estudiantes para manejar y controlar su ambiente” (Pintrich, 1999:462), estaría relacionado con el sentimiento de autonomía o creencia de control y constituye una alternativa interesante para su estudio. Según Pintrich (1999) el manejo de recursos se

vincula al control que los estudiantes hacen del tiempo, del esfuerzo y del ambiente de estudio, incluyendo a otras personas, tanto a los docentes como a los compañeros, a través de la búsqueda de ayuda.

Según Stefanou *et al.* (2004) los docentes podrían contribuir a que los estudiantes desarrollen tres tipos de autonomía: autonomía organizacional, autonomía procedimental y autonomía cognitiva. Para los autores, el apoyo a la autonomía organizacional incentiva a los estudiantes a apropiarse del ambiente y puede incluir conductas de los docentes que ofrezcan a los estudiantes oportunidades para decidir sobre el ambiente y que otorguen libertad de acción y de pensamiento para progresar hacia las metas, tales como la selección de fechas de entrega de tareas. El apoyo a la autonomía procedimental alienta a los estudiantes a que se apropien de diversas formas de proceder: puede incluir acciones de los docentes que ofrezcan a los estudiantes la posibilidad de elegir el medio por el cual presentan sus ideas, por ejemplo, elegir entre realizar un gráfico o un dibujo para ilustrar un concepto. Por último, la autonomía cognitiva estimula a los estudiantes a ser protagonistas de sus propios aprendizajes e incluiría por ejemplo, que los docentes le pidan a los alumnos que justifiquen o argumenten su punto de vista, solicitándoles que generen vías de solución o que evalúen las vías de solución o las ideas propuestas por sus propio compañeros (Stefanou *et al.*, 2004).

Emociones académicas. En lo que respecta a las emociones, Schutz y Pekrun (2007) afirman que en los ambientes académicos pueden experimentarse diversos tipos de emociones, ya sean positivas –disfrute, el orgullo y la esperanza–, como negativas –aburrimiento, enojo, ansiedad, entre otras–. Para referirse a aquellas emociones vinculadas específicamente al contexto académico recurren al término ‘emociones de logro’ y las definen como procesos psicológicos complejos en los que intervienen diversos componentes: afectivos, cognitivos, motivacionales y expresivos.

Refiriendo más específicamente a la relación entre las valoraciones, las creencias de control y las emociones, Pekrun *et al.* (2007) postulan que, si bien las emociones académicas pueden ser influenciadas por varios factores, el *control subjetivo* de las actividades y de los resultados y el *valor subjetivo* otorgado a esas actividades y resultados, son los dos aspectos más relevantes. De allí, que su teoría sobre emociones académicas se denomine: *teoría del control-valor*.

Desde la misma, se asume que el *control subjetivo* de las actividades de logro y de sus resultados depende de las expectativas de resultados y de las atribuciones de causalidad que implican apreciaciones de control. Tres tipos de expectativas son relevantes: a) expectativas de control de la acción: expectativas de que una actividad de logro puede ser iniciada y llevada a cabo con éxito (expectativas de autoeficacia, según Bandura, 1977, en Pekrun *et al.*, 2007); b) expectativas por el resultado logrado a través de la acción: expectativas de que las actividades producen el resultado que uno quiere alcanzar y c) expectativa del resultado de la situación: expectativas de que los resultados son consecuencia de una determinada situación sin que la persona lleve a cabo acción alguna (Pekrun *et al.*, 2007).

Considerando el *valor subjetivo* de las actividades y de los resultados, la teoría distingue entre valores intrínsecos y extrínsecos. El valor intrínseco de las actividades refiere a la valoración de una actividad por sí misma, incluso si esta no produce ningún resultado relevante. Los valores extrínsecos en cambio, se relacionan con la utilidad

instrumental percibida en relación con las actividades por los resultados que producen o los resultados que son posibles presumir a partir de su realización (Pekrun *et al.*, 2007).

Aspectos metodológicos

Este trabajo se realizó siguiendo los lineamientos de investigaciones basadas en la metodología *estudio de caso*. Según Stake (1998) el caso es específico y en ese sentido es algo especial a ser estudiado, algo que no entendemos acabadamente y que nos interesa comprender. En el presente trabajo el caso de estudio está conformado por un grupo de alumnos universitarios avanzados que cursaban una materia incluida en los planes de estudio de sus carreras universitarias.

Participantes. En el primer cuatrimestre del año 2010 trabajamos con una muestra accidental de estudiantes universitarios compuesta por el total de alumnos que cursó la asignatura Didáctica II (N=39). La asignatura se ubica en el cuarto año del plan de estudio de la Carrera Licenciatura en Psicopedagogía, de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Provincia de Córdoba, Argentina). El grupo estaba compuesto por estudiantes de ambos sexos, treinta y tres mujeres y seis varones.

Instrumentos. Los datos fueron obtenidos a través de instrumentos de recolección de datos tanto cuantitativos como cualitativos. Coincidimos con Butler (2002) quien considera que adoptar lentes cualitativas y métodos múltiples para investigar fenómenos complejos, habilita a los investigadores para desafiar las teorías existentes y contribuye a capturar modo en el cual operan los fenómenos en contexto aportando así a la construcción de perspectivas más integradoras y comprensivas. Los instrumentos de recolección de datos cuantitativos utilizados fueron el *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* –MSLQ– (Pintrich *et al.*, 1991, en la versión traducida al español y validada por Donolo *et al.*, 2008 –MSLQe–) y el *Achievement Emotions Questionnaire* –AEQ– (Pekrun *et al.*, 2005, en la versión traducida al español y validada por Paoloni *et al.*, 2014 –AEQe–). Como instrumento de recolección de datos cualitativos recurrimos a entrevistas focales semiestructuradas. A continuación se describen cada uno de ellos:

MSLQe. Este cuestionario consta de dos secciones: una referida a motivación y la otra referida al uso de estrategias de aprendizaje. A los fines de este estudio consideramos dos escalas de la sección motivacional: valoración de las tareas y creencias de control del aprendizaje. La primera escala está conformada por cuatro ítems, mientras que la segunda escala está compuesta por seis ítems. Se responde en base a una escala Likert de 7 puntos en donde los estudiantes manifiestan el grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones, así (1) significa total desacuerdo con la afirmación planteada en el ítem, mientras que la puntuación más alta (7) significa un completo acuerdo con la afirmación¹.

¹ Los índices de confiabilidad y validez encontrados por medio de este estudio realizado por Donolo, *et al.* (2008) permiten concluir que el MSLQe puede ser utilizado con confianza con grupos de estudiantes de nuestro contexto, la Universidad Nacional de Río Cuarto. En efecto, los análisis estadísticos basados en las respuestas de 1136 sujetos del mencionado contexto indican niveles de confiabilidad aceptables para el uso del cuestionario en sus dos secciones globalmente (motivación y uso de estrategias). Por otra parte, el procedimiento de acuerdo entre jueces permitió probar la validez de 76 de los 81 ítems del instrumento.

AEQe. Este instrumento consta de tres secciones: una sección que indaga las emociones relacionadas a las clases, otra sección que evalúa las emociones respecto a los aprendizajes en general y una tercer sección que considera las emociones relacionadas a situaciones de exámenes. Para el presente estudio consideramos únicamente la sección que evalúa diversas emociones vinculadas con la asistencia a clases. Esta sección está compuesta por 80 ítems que se responde en base a una escala Likert de 5 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: disfrute (10 ítems), esperanza (8 ítems), orgullo (9 ítems), enojo (9 ítems), ansiedad (12 ítems), vergüenza (11 ítems), desesperanza (10 ítems) y aburrimiento (11 ítems)².

Entrevistas focales semiestructuradas. Con intención de complementar los datos obtenidos mediante los instrumentos referidos, llevamos a cabo 11 entrevistas focales semiestructuradas con un subgrupo de estudiantes seleccionados según su desempeño académico en la materia donde se implementó este estudio. Así, fueron entrevistados alumnos con desempeño destacado, desempeño medio y desempeño regular. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada a los 30 minutos, fueron registradas mediante grabaciones en audio, e indagaron sobre diversos aspectos relacionados con los aprendizajes referidos a la asignatura, a través de preguntas tales como: ¿qué les pareció la tarea académica de alcances amplios que tuvieron que realizar?, ¿fue una tarea útil, interesante, aburrida, difícil, etc.?, ¿qué aspectos los motivaron a realizarla?, ¿qué significa para ustedes poder controlar o autorregular sus aprendizajes?, ¿recuerdan alguna clase o momentos de clases en que hayan experimentado emociones positivas?, entre otras cuestiones. Para este estudio analizamos los aportes de los alumnos específicamente en relación con las variables de estudio que nos interesan.

Procedimientos. A inicios de cuatrimestre en el año 2010, comunicamos a los estudiantes de la asignatura Didáctica II nuestra intención de llevar a cabo una investigación orientada a conocer más acerca de aspectos personales relacionados a los aprendizajes, como así también sobre aspectos relativos al contexto de la asignatura, para poder –en consecuencia– promover aprendizajes de calidad. Especificamos que se trataba de una investigación de mayor envergadura llevada adelante en el marco de un proyecto institucional aprobado por SECyT de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Se invitó a los alumnos a participar voluntariamente y se advirtió sobre la confidencialidad de los datos proporcionados. Todos manifestaron su interés por participar. En primer lugar, se administró el cuestionario MSLQe, en segundo lugar los alumnos respondieron a la sección clases del cuestionario AEQe y por último, se acordó con ellos la realización de las entrevistas.

² En la actualidad, la comunidad científica está haciendo un importante uso de este instrumento. Se utilizó en investigaciones desarrolladas en diversos países del mundo como en Bélgica (Mouratidis *et al.*, 2009), China y Alemania (Frenzel *et al.*, 2007), Estados Unidos (Berg, 2008), Filipinas (Matti *et al.*, 2009) y España (González Fernández *et al.*, 2010). En cuanto a su uso en el contexto local, un estudio referido a confiabilidad y validez fue desarrollado y publicado por Paoloni *et al.* (2014). Los índices de confiabilidad y validez obtenidos por medio del mencionado estudio, permitieron concluir que el *Achievement Emotions Questionnaire*, en su versión traducida al español de Argentina (AEQe), puede ser utilizado con confianza con grupos de estudiantes de nuestro contexto. Los resultados acerca de la confiabilidad obtenidos en base a las respuestas otorgadas por 450 participantes, indicaron coeficientes aceptables para el uso del cuestionario en su conjunto (*alpha de Cronbach*: 0.88). La validez de contenido fue comprobada mediante el acuerdo de un grupo de expertos en el tema (*Kendall*: 0.288; *p*<0.001).

El procesamiento de los datos recolectados a través de los cuestionarios MSLQe y AEQe se realizó por medio del programa estadístico denominado SPSS (versión 18.0). Por otro lado, los datos recabados mediante las entrevistas fueron analizados considerando las principales orientaciones propuestas desde la teoría fundada o *Grounded Theory* (Glaser y Strauss, 1967) que permitieron conformar diversas categorías emergiendo a partir de las respuestas proporcionadas por los participantes.

Análisis y resultados

Cabe recordar que, tal como mencionamos anteriormente, los objetivos que guiaron la realización del estudio, fueron los siguientes: a) conocer las valoraciones que los alumnos otorgan al contexto instructivo –entendido a nivel específico de tareas académicas como a nivel más general de las clases–; b) identificar las creencias que construyen acerca del control de sus aprendizajes; c) analizar posibles vinculaciones entre valoraciones del contexto instructivo, creencias de control de los aprendizajes y emociones académicas experimentadas en consecuencia.

Teniendo en cuenta los objetivos referidos, estructuramos esta sección en cuatro apartados: en primer lugar, presentamos los principales hallazgos acerca de las valoraciones atribuidas por los alumnos al contexto instructivo. En segundo lugar aludimos a datos vinculados con sus creencias de control de los aprendizajes; en tercer lugar referimos a las emociones experimentadas por los estudiantes respecto del contexto instructivo (tareas y clases). En cuarto lugar, presentamos los hallazgos más destacados de un análisis de correlación entre las variables motivacionales y emocionales consideradas en este estudio.

Valoración del contexto instructivo

Tal como mencionamos anteriormente, los alumnos respondieron el cuestionario MSLQe, teniendo en cuenta la asignatura Didáctica II entendida como contexto académico amplio. En una escala del 1 al 7, el puntaje promedio obtenido por este grupo de estudiantes (N=39) es considerado medio-alto (M=5,81; s.d.=0.67; Md=6.00. En otras palabras, estos resultados estarían sugiriendo que los alumnos de este grupo consideran que las tareas propuestas en el marco de la asignatura fueron, en general, significativas, útiles o interesantes respecto de su formación profesional.

Por su parte, los aportes de los alumnos efectuados en el marco de las entrevistas realizadas nos permitieron conocer más acerca del valor otorgado al contexto académico. En particular, entre las preguntas de la entrevista, había una que indagaba las valoraciones de los estudiantes respecto a una tarea en especial que debieron responder como instancia de evaluación.

En dicha actividad se solicitó a los alumnos una tarea escrita de alcances amplios, que reunía, a nuestro entender, requisitos teóricamente vinculados con la promoción de metas orientadas hacia el aprendizaje. Así, para ser resuelta, la actividad requería –entre otros aspectos– que los alumnos apelaran a conocimientos previos –brindados en otras o en la misma materia– (significatividad potencial), que lograran vincular lo solicitado con posibles demandas de intervención profesional futura (instrumentalidad potencial),

que fueran capaces de manejar adecuadamente sus tiempos y ambientes de estudio (autonomía en el manejo de recursos de aprendizaje), que pudieran seleccionar un tema o un problema de interés, la manera de desarrollarlo y la modalidad para presentarlo (elección y control de los aprendizajes) y que pusieran en juego diferentes estrategias interpersonales o relacionales que les permitieran desempeñarse en equipo de manera productiva y responsable (oportunidad para la colaboración con pares).

Por su parte, la comunicación de los criterios de evaluación considerados para valorar las producciones una vez entregadas, era otra de las características del contexto específico de la tarea solicitada a los estudiantes. En este sentido, el protocolo de trabajo entregado a los alumnos incluía una anticipación de los criterios de evaluación que serían considerados por los docentes para valorar los desempeños en el trabajo requerido. La tarea implicaba pensar un problema específico al cual abordar desde la profesión y más específicamente, desde los aportes de la asignatura Didáctica II.

En general, los once alumnos entrevistados manifestaron que responder a lo solicitado en la actividad les entusiasmó y que les resultó muy interesante. Principalmente, la mayoría de las respuestas destacan la posibilidad que se otorgó mediante la consigna de tener que posicionarse como psicopedagogo e imaginar posibles situaciones de intervención. Los siguientes fragmentos de entrevistas ilustran el sentido de lo referido:

A mí me resultó emocionante hacerla, era como que nunca me había puesto en ese papel, si bien a uno le hablan del asesor psicopedagógico, es como un primer encuentro con eso que parece tan lejano y que da tanto miedo, entonces eso de meterse en un problema, y ver qué soluciones le podés dar, con las herramientas que tenés y las cosas que estudiaste, me generó mucha emoción y me gustó muchísimo, a las dos nos gustó. (Fragmento entrevista sujeto N°4, alumno de la Licenciatura en Psicopedagogía)

Interesante, podías intercambiar, lo que habías leído. Y además posicionarte vos porque era como una práctica, posicionarte en el aula, en el trabajo psicopedagógico. (Fragmento entrevista sujeto N°10, alumno de la Licenciatura en Psicopedagogía)

Para mí eso fue lo más lindo, porque ninguna otra materia te da eso, siempre vienen los casos armados y resueltos. Por ahí el hecho que viniera un caso sin resolver, ni siquiera el caso, había que imaginarse la situación, los actores, la respuesta. Estuvo re bueno, y la forma en que abordé los materiales fue para hacer el trabajo, entonces los miré de forma distinta, cuando los vuelva a leer para el final voy a apuntar a otro objetivo, diferente. Lo había leído para abordar el problema. (Fragmento entrevista sujeto N°6, alumno de la Licenciatura en Psicopedagogía)

Fue chistoso porque estábamos terminando, armando las conclusiones y debatíamos si teníamos que seguir en el papel "falso", del papel generado de psicopedagogo, o si ahí ya teníamos que ser nosotras y hablar sobre lo que había sido la experiencia.... al final decidimos que no, que teníamos que terminar el trabajo haciendo de cuenta que éramos psicopedagogas, y una compañera dice, por ejemplo: "esta intervención, en comparación con las anteriores..." (risas) y nos reíamos ¡porque nunca hubo anteriores! Estábamos re-metidas en el papel. (Fragmento entrevista sujeto N°3, alumno de la Licenciatura en Psicopedagogía)

Sí, me quedé conforme con el trabajo. Con la chica que lo hice fue algo nuevo y estuvo interesante. Al principio cuando empezamos a hacer el trabajo, veíamos las pautas, y cuando habían dicho monografía, nosotros poníamos lo que teníamos que hacer pero no nos poníamos nosotras como psicopedagogas. Entonces nos pusimos a pensar y reformulamos todos y a medida que nos íbamos poniendo en papel y podíamos debatir qué poner y qué no, si, eso estuvo muy lindo ponerse en ese rol y encontrar soluciones, fue interesante. (Fragmento entrevista sujeto N°5, alumno de la Licenciatura en Psicopedagogía)

A partir de las expresiones, podemos notar cómo los alumnos valoraron positivamente la posibilidad de participar en una tarea en la que debieron posicionarse como futuros profesionales.

Creencias de control de los aprendizajes

El puntaje obtenido por los estudiantes en relación a esta escala referida a las creencias de control de los aprendizajes también fue un valor considerado medio-alto ($M=4,95$; $s.d.=1,06$; $Md=5,00$).

Por su parte, las opiniones expresadas en las entrevistas nos permitieron profundizar acerca de las apreciaciones de los alumnos sobre la autonomía con que cuentan para regular sus aprendizajes o creencias de control en sentido estricto.

Para mí es fundamental (poder autorregular el proceso de aprendizaje), porque si no tenés esa posibilidad de autorregular todas esas cuestiones (motivacionales, cognitivas, contextuales, etc.) (...) Si la situación me controla a mí, sentís que hacés una cuestión de repetición, de cumplir, pero no te está quedando nada a vos, entonces para mí es fundamental poder tener, no sé si el control total, pero poder decir; "bueno yo estoy regulando mi propia situación de aprendizaje". (Fragmento entrevista sujeto N°7, alumno de la Licenciatura en Psicopedagogía)

Sí, yo creo que es importante eso de poder regular. Regular sobre todo los miedos, las ansiedades nos cuesta, tratamos de decirnos, "bajemos la ansiedad". Creo que el regular tiene un objetivo, regulás para vos, si no te interesa tu proceso de aprendizaje o no te comprometes con lo que estás haciendo acá ni con el día de mañana con las personas que vas a estar, eso es otra cosa. Pero para mí el regular, y el regularme, y regularnos, -porque también implica a los otros cuando trabajamos en grupo-, creo que tiene que ver con un objetivo a corto y a largo plazo. A corto plazo, es mantenerme tranquila, como dice ella, no vas a tener todo bajo control porque hay cosas que se te escapan, pero tratar de anticiparte, prever que puede pasar... (Fragmento entrevista sujeto N°6, alumno de la Licenciatura en Psicopedagogía)

Y, siempre es favorable, porque te ayuda a organizarte a vos, con el objetivo que querés, creo que siempre hay un objetivo que querés alcanzar, en este caso a didáctica, regularizarla, promocionarla, o terminar la carrera entonces autorregular las estrategias externas o internas te ayudan a lograr el objetivo, siempre es favorable, si lo podés hacer, ¡genial! (Fragmento entrevista sujeto N°8, alumno de la Licenciatura en Psicopedagogía)

Emociones académicas relacionadas con las clases

La Tabla 1 muestra los resultados obtenidos para cada una de las ocho escalas que componen la sección clases del AEQe.

Tabla 1. Media, desviación estándar y mediana para las escalas emocionales del AEQe-clases Alumnos de la Licenciatura en Psicopedagogía (N=31). UNRC, 2010.

Escalas del AEQe sección clases	M	S.d.	Md
Disfrute	3,44	0,49	3,50
Esperanza	3,64	0,46	3,75
Orgullo	3,30	0,49	3,33
Enojo	1,78	0,46	1,88
Ansiedad	2,06	0,45	2,00
Vergüenza	1,93	0,54	2,00
Desesperanza	1,61	0,34	1,70
Aburrimiento	2,39	0,55	2,36
Apreciación general emociones positivas	3,46	0,40	3,54
Apreciación general emociones negativas	1,96	0,31	1,96

Fuente: Elaboración propia

Considerados en general, los resultados respecto las emociones de los estudiantes que participaron en el estudio, sugieren una dinámica beneficiosa para la asistencia a las clases en el contexto de la asignatura considerada. En efecto, en una escala del 1 al 5, el valor promedio obtenido para las emociones positivas se ubica en un nivel considerado medio (M=3,46) y para las emociones negativas se ubica en un nivel bajo (M=1,96). Teniendo en cuenta las escalas que componen el cuestionario por separado, se observa que este grupo de alumnos en particular obtuvo puntajes intermedios en las escalas correspondientes a 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 disfrute (M=3,44), esperanza (3,64) y orgullo (M=3,30). Como se advierte en la Tabla expuesta, las escalas correspondientes a emociones negativas lograron puntajes considerados bajos: enojo (M=1,78), ansiedad (2,06), vergüenza (M=1,93), desesperanza (M=1,61) y aburrimiento (2,39).

A los fines de conocer más acerca de las emociones de los estudiantes en relación con el contexto instructivo considerado en esta investigación, se les preguntó acerca de los momentos o actividades de las clases que asociaban a emociones positivas.

Al respecto, las respuestas pueden agruparse en dos categorías: a) respuestas de alumnos que mencionan actividades o clases específicas como promotoras de emociones positivas y b) comentarios de alumnos que refieren a que la asignatura en general promovió emociones positivas.

a) Respuestas de alumnos que mencionan actividades o clases particulares como promotoras de emociones positivas. Dentro de este grupo de respuestas se incluyen las opiniones de 9 alumnos que mencionaron que actividades puntuales como promotoras de emociones positivas. No obstante, independientemente de las actividades que los alumnos identificaron, vale la pena destacar los rasgos o características que las

distinguían, rasgos que, en teoría se asocian con motivación académica y estados anímicos beneficiosos para los aprendizajes. Así, por ejemplo, podemos mencionar la vinculación explícita con el futuro desempeño del rol profesional que las tareas promovían, el hecho de ser novedosas, de favorecer la diversidad en el modo de resolución y de promover significatividad e instrumentalidad respecto de las metas de formación. A continuación, se incluyen ejemplos de los diferentes tipos de respuestas:

Yo me acuerdo una clase, fue una de las últimas, que primero una de las profesoras habló de la tecnología y que mostró unos libros y ella habló. Y después, vinieron unas chicas a comentar su trabajo final de licenciatura, es como que esa clase, salí con la cabeza con un montón de cosas, ¡tan revuelta! En sentido positivo, porque la profe comentó un cuento de una abuela que hacía no sé qué cosa, y ella decía que cada uno elige quién quiere ser. Será por la etapa de la vida y de la carrera pero esas cosas movilizan, porque estamos en un tiempo donde cada uno elige hacia dónde se quiere orientar en muchos aspectos, entonces me sentí movilizada por ese lado, sumado a que después estuvieron las chicas de la tesis, y la profesora después comentó la investigación, les decía a las chicas que hay que cambiar el eje de la mirada, esa mirada del psicopedagogo que va a ver qué tanto la escuela encaja en la teoría que aprendiste. Hay que cambiar la mirada, ver qué pasa en la escuela, qué cosas necesita, qué cosas tiene, cambiar la mirada esa que se nos está instalando mucho desde el principio, que es más sencilla de tener, porque vos tenés la teoría y ves si se adecua o no, pero esto es distinto y me re movilizó a pensar qué quería ser yo, me gustaría ser así. Además se habló de lo no formal, de espacios de apoyo escolar, entonces empezamos a pensar en la tesis, y en el apoyo escolar, entonces salimos re alteradas y después desembocó en cosas lindas por ejemplo en apoyo escolar. (Fragmento entrevista sujeto N°3, alumno de la Licenciatura en Psicopedagogía)

A mí me gustó mucho la actividad que nos presentó una de las profesoras con el tema de la valija porque la disfruté mucho a la actividad, primero por trabajar en grupo amplio y ponerte a trabajar en algo que nos compete a todos, lo disfruté en el sentido de cómo uno va viendo el modo en el que acomodar las cosas en función de los demás. Uno siempre busca grupos pequeños y con las mismas personas, entonces en esa actividad en común y poner en escrito algo que aúna distintas opiniones, fue algo que me gustó muchísimo. (Fragmento entrevista sujeto N°4, alumno de la Licenciatura en Psicopedagogía)

A: Creo que algo que también estuvo bueno, que a mí me re gustó es el hecho de que se contaran las tesis, y lo que contó la becaria de investigación invitada, eso también, te hace pensar cuando estemos nosotras ahí, “yo quiero investigar tal cosa”, eso me gustó mucho, lo de las chicas.

E: Lo ven como algo positivo...

A: Sí. Incluso en otras materias me gusta que venga otra gente. Es como que te da ganas de llegar ahí, son cosas de las tesis de ellas y que te sirven a vos. Lo de los museos, ni lo hubiera pensado para qué me sirve un museo, y ahí uno lo piensa. (Fragmento entrevista sujeto N°1, alumno de la Licenciatura en Psicopedagogía)

b) Comentarios de alumnos que refieren a que la asignatura en general promovió emociones positivas. Esta categoría está conformada por las opiniones de 2 alumnos que expresan que la asignatura en general, es decir, todas las clases desarrolladas alentaron el surgimiento de emociones positivas. En este sentido, los dos alumnos refirieron a

emociones como disfrute y entusiasmo. Los siguientes ejemplos ilustran este tipo de comentarios:

A mí me pareció que la materia en general, varias clases, llevaban a esto de la motivación, y a que estemos entusiasmados, se planteaban todas las clases cosas distintas, las películas, esto de los cuentos, que me encantó ver la diferencia entre un cuento y otro, también lo de la valija, que en un grupo grande armamos algo, estuvo bueno que personas que no trabajamos juntas armemos algo... Me parece que las clases en general llevaban a que nos interese, que estemos motivados (...) Por ejemplo, la profe con las distintas actividades, decía que la intención era esa, dar cierto tema de manera didáctica, distinta y está bueno que a nosotros también nos queden esas cosas, el poder implementar distintos recursos como para dar los contenidos para cuando nosotros estemos en la situación, u otros estén en esa situación y haya que ayudarlo o indicarle qué puede hacer. Eso está bueno, cada clase tuvo su recursos didáctico diferente. (Fragmento entrevista sujeto N°5, alumno de la Licenciatura en Psicopedagogía)

A: ¡Sí! Yo todas las clases me iba muy motivada. No es motivada la palabra, es ¡movilizada! Pensaba mucho en lo que se hablaba, en lo que decía la profe. Una de las clases que más me dejó, es cuando mostró los cuentos, también cuando vimos el video, en realidad casi todas las clases, me re gustó la asignatura.

E: ¿Y qué emoción te provocaban esas clases?

A: Es como (...) angustia pero en el sentido en que quería resolver cosas, hacer cosas, a la vez no podía hacerlo, no tenía el tiempo para hacerlas, pero me iba pensando. Me acuerdo que algunas veces que con otra compañera, nos íbamos hablando y nos quedábamos re pendientes. Lo que a ella le pasaba, a mí también, y lo hablábamos, y las dos hacemos apoyo escolar entonces nos hacía reflexionar. Una vez, se puso como ejemplo una cosa y yo pensaba "esto tendría que hacer". Todas las clases me gustaban, hubiera querido estar en la de los museos y no pude ir, me la perdí. (Fragmento entrevista sujeto N°8, alumno de la Licenciatura en Psicopedagogía)

Como puede observarse a partir de las opiniones de los alumnos, hubo clases o momentos de las clases que originaron distintas emociones. Consideradas en general, las expresiones referidas a emociones positivas están relacionadas con tareas propuestas desde la asignatura, que los alumnos consideraron valiosas por su novedad, utilidad o significatividad respecto de sus metas de formación profesional.

Relaciones entre valoraciones del contexto, creencias de control del aprendizaje y emociones académicas

Para indagar las relaciones que pudieran existir entre las valoraciones de las tareas, las creencias de control y los aspectos emocionales de los estudiantes, apelamos a la prueba Chi cuadrado de Pearson. A tal fin, en función de valores coincidentes con los percentiles 33 y 66, recategorizamos los valores de cada una de las escalas consideradas para el estudio. De este modo, quedaron conformados tres grupos de puntajes (altos, medios y bajos).

Los resultados de las pruebas de correlación entre las variables mostraron algunas asociaciones interesantes, entre las emociones y los aspectos motivacionales

considerados. En este sentido, el valor de la tarea apareció asociado con emociones positivas tales como disfrute ($\chi^2=10,172$; $df=4$; $\alpha=0,038$) y esperanza ($\chi^2=17,976$; $df=4$; $\alpha=0,001$). En cuanto a la direccionalidad de esta asociación, los análisis sugieren que aquellos alumnos que valoraron el contexto de la asignatura y las tareas propuestas en el marco de la misma, tendieron a experimentar un mayor disfrute de sus aprendizajes y a tener mayor esperanza en relación a desempeñarse de modo adecuado dentro de la asignatura.

En *resumen*, los análisis y resultados hasta aquí expuestos nos permiten realizar algunas conclusiones. Los resultados obtenidos en el MSLQe acerca de las *valoraciones* y de las *creencias de control* elevadas arrojaron valores medio-altos, lo que estaría indicando que los estudiantes que participaron de esta investigación valoraron positivamente tanto las clases como las tareas propuestas en el marco de la asignatura considerada y que construyeron creencias de control elevadas acerca de sus aprendizajes. Además, las entrevistas realizadas a algunos alumnos seleccionados, apoyan estas ideas: la mayoría de las expresiones destacaron el valor y la significatividad que tuvo para ellos participar en una tarea puntual que les permitió posicionarse como profesionales de la educación y reconocieron el grado de autonomía que se les otorgó para poder controlar y regular los procesos de aprendizaje relativos a los contenidos trabajados en la asignatura.

En cuanto a las *emociones*, los resultados obtenidos mediante el cuestionario AEQe, sugirieron una dinámica beneficiosa *en relación con* las clases desarrolladas en el marco de la asignatura referida. Así, el valor promedio obtenido para las emociones positivas se ubicó en un nivel considerado medio mientras que para las emociones negativas, se ubicó en un nivel bajo. En las entrevistas realizadas, en general, las expresiones referidas a emociones positivas fueron relacionadas por los estudiantes con diversas tareas propuestas desde la asignatura que valoraron como útiles y significativas en relación con sus metas de formación.

En cuanto a las *relaciones entre las variables* consideradas, el valor otorgado a la tarea apareció asociado a emociones como disfrute y esperanza, lo que estaría sugiriendo que aquellos alumnos que valoraron el contexto de la asignatura y las tareas propuestas en el marco de la misma, tendieron a disfrutar de sus aprendizajes y a experimentar esperanza de poder desempeñarse de manera conveniente en la asignatura.

Estos resultados, nos llevan a plantear las siguientes consideraciones finales, potencialmente interesantes para investigaciones futuras que focalicen su atención en la dinámica establecida entre aspectos motivacionales, emocionales y situacionales en contextos formales de aprendizaje.

Consideraciones finales

Los hallazgos obtenidos en este estudio sugieren cuestiones importantes a tener en cuenta al momento de estudiar las relaciones que se establecen entre aspectos motivacionales y emocionales situados en contextos genuinos de aprendizaje. Presentamos estas consideraciones en relación a tres ejes: a) relevancia de considerar las valoraciones y las creencias de control como antecedentes próximos de las emociones; b) importancia de atender al diseño de tareas que sean valoradas como interesantes, significativas o útiles por los estudiantes; c) necesidad de continuar investigando la diversidad de aspectos

personales que inciden en los aprendizajes académicos en el contexto de escenarios genuinos.

a) Relevancia de considerar las valoraciones y las creencias de control como antecedentes próximos de las emociones. Los resultados obtenidos en relación a cada uno de los aspectos considerados para este estudio nos permiten resaltar, en primer lugar, la importancia de las valoraciones de las tareas académicas en el surgimiento de emociones beneficiosas para los aprendizajes; en segundo lugar, nos invitan a profundizar en el estudio de las creencias de control de los aprendizajes como antecedente teóricamente directo en el devenir emocional dentro de los salones de clase. En efecto, aunque la teoría de Pekrun (2006) y Pekrun *et al.* (2007) destaca por igual la participación de estas dos variables como antecedentes de la dinámica emocional de los estudiantes, nuestros hallazgos muestran un papel protagónico de las valoraciones en comparación con el rol desempeñado por las creencias de control. En tal sentido, los resultados de este trabajo se orientan a considerar que aquellos alumnos que otorgaron un mayor valor subjetivo a las tareas experimentaron en consecuencia con más énfasis, emociones positivas para los aprendizajes, como entusiasmo, disfrute y esperanza. Aunque los aportes de las entrevistas sugieren la participación de las creencias de control como aspecto incidente en las emociones académicas, su protagonismo no se compara con el desempeñado por las valoraciones en este mismo sentido. Entendemos que quizás sea necesario profundizar en el estudio de los aspectos referidos atendiendo a la impronta cultural que nos distingue como sociedad. En estudios previos (Paoloni, 2010) se advierte que a nuestros estudiantes universitarios en general, les cuesta percibir y valorar de un modo positivo el espacio de autonomía con que cuentan para aprender. En línea con estas interpretaciones, quizás sea necesario ayudar primero a que nuestros estudiantes descubran y valoren los espacios de autonomía que caracterizan a los diferentes contextos de aprendizaje de los que participan para que se amplíen así sus posibilidades de activar emociones beneficiosas en consecuencia.

b) Importancia de atender al diseño de tareas que sean valoradas como interesantes, significativas y útiles para la formación profesional. Los resultados obtenidos nos llevan a considerar que un rasgo de las tareas que parecen valorar muy positivamente los alumnos, son aquellas tareas o actividades académicas que se relacionan directamente con problemas genuinos que posiblemente tendrán que abordar en su futuro desempeño como profesionales.

En tal sentido pareciera que participar de tareas como las propuestas en el contexto de esta asignatura específica –en las cuales los alumnos, pudieron vincular lo solicitado con posibles demandas de intervención profesional futura, fueron capaces de gestionar adecuadamente sus tiempos y ambientes de estudio, pudieron seleccionar un problema de interés, la manera de desarrollarlo y la modalidad para presentarlo y pusieron en juego diferentes estrategias interpersonales o relacionales que les permitieran trabajar en grupo– promovería una valoración importante del contexto instructivo; esto se vincularía con la activación de emociones positivas que favorecen la implicación y el compromiso para con los aprendizajes.

Con el fin de que las tareas puedan ser valoradas y las creencias de control fomentadas, las tareas que se propongan deberían apuntar a establecer vinculaciones entre la teoría y la práctica, ampliando de esta manera las representaciones de rol

profesional que construyen los alumnos. Proponer experiencias de aprendizaje y *feedback* que promuevan una mayor diversificación del imaginario ocupacional de los estudiantes podría contribuir a que valoren más positivamente las tareas; que puedan identificar las relaciones entre las tareas y su futuro rol; que puedan reconocer en qué sentido las tareas aportan a la formación profesional y a las habilidades que se necesitan para un adecuado desempeño de rol. En este sentido, coincidimos con Alonso Tapia (2000) en que los docentes deberían ayudar a sus alumnos a percibir el valor de utilidad de las actividades que se proponen, explicitando la relevancia de la misma respecto de las metas de formación y contribuyendo a que valoren las implicancias que las tareas tienen para su futuro. En definitiva, se estarían favoreciendo las valoraciones del contexto instructivo, la percepción de autonomía y las creencias de autoeficacia necesarias para llevar a cabo las metas educativas.

c) *Necesidad de continuar investigando en relación a aspectos personales en contextos reales de aprendizaje.* Como último punto, creemos relevante rescatar la importancia de profundizar en el conocimiento de aspectos intrapersonales de los alumnos para diseñar tareas que promuevan motivación y emociones positivas. La investigación acerca de estos aspectos personales de los aprendizajes debería necesariamente incluir las relaciones con el contexto más amplio en donde se llevan a cabo los aprendizajes, ya que la idea de que el contexto donde se desarrollan los aprendizajes le atribuye características especiales a las tareas y actividades que se llevan a cabo dentro de sus límites, impulsó investigaciones tendientes a conocer y promover el diseño de ambientes favorecedores de los aprendizajes (Rinaudo, 2014).

Referencias bibliográficas

- Alonso Tapia, J. (2000). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Berg, C. (2008). *Academic Emotions in Student Achievement: Promoting Engagement and Critical Thinking through Lessons in Bioethical Dilemmas*. Maricopa Institute for Learning. Recuperado de: <https://mcli.maricopa.edu/sites/mcli.maricopa.edu/files/cberg-report.pdf> [Último acceso: 30 de noviembre de 2016].
- Butler, D. (2002). Qualitative approaches to investigating Self-regulated learning: Contributions and Challenges. *Educational Psychologist*, 37(1), 59-63. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3701_7
- Donolo, D., Rinaudo, M. C., Chiecher A. y Paoloni, P. V. (2008). *MSLQ e y MSLQw. Propuestas para la medición de la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje*. EFUNARC, Río Cuarto, Córdoba, Argentina.
- 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. <https://doi.org/10.1177/0022022107300276>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. New York: Widenfeld & Nocolson.

- González Fernández, A., Donolo, D. y Rinaudo, M. C. (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: Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.11.004>
- Paoloni, P. V. (2010). Motivación para el aprendizaje. Aportes para su estudio en el contexto de la universidad. En P. Paoloni, M. C. Rinaudo, D. Donolo, A. González Fernández y N. Roselli (2010). *Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras*. Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto.
- Paoloni, P. V., Vaja, A. B. y Muñoz, V. L. (2014). Reliability and Validity of the Achievement Emotions Questionnaire. A Study of Argentinean University Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12 (3), 671-692. Recuperado de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/index.php?n=34>
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for Educational Research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- 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 P. Schutz y R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 13-36). San Diego: Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T. y Perry R. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire. User's Manual (version 2005)*. Department of Psychology. Munich: University of Munich.
- 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. <https://doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50043-3>
- 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.
- Rinaudo, M. C. (2008). *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.

- Rinaudo, M. C. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje. Arenas y fronteras. En P. Paoloni, M. C. Rinaudo y A. González Fernández (comp.) *Cuestiones en Psicología Educativa: cuestiones teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS). Recuperado de <http://issuu.com/revistalatinadecomunicacion/docs/cde01>
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-69. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Schutz, P. y Pekrun, R. (2007). *Emotion in education*. San Diego: Academic press.
- Stake, J. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Stefanou, C., Perencevich, K., DiCintio, M. y Turner, J. (2004) Supporting Autonomy in the Classroom: Why teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_2
- Wigfield, A. y Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1-25. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.12.001>

Artículo concluido el 16 de mayo de 2016

Vaja, A. B. y Paoloni, P. V. (2016). Valoración del contexto instructivo, creencias de control y emociones académicas. Un estudio de caso con universitarios avanzados. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 225-243.

<http://dx.doi.org/10.4995/redu.2016.5950>

Arabela Beatriz Vaja

Universidad Nacional de Río Cuarto.

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas.

arabelavaja@gmail.com

Licenciada en Psicopedagogía, Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Córdoba. Becaria de investigación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Doctoranda en Psicología, Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.

Paola Verónica Paoloni

Universidad Nacional de Río Cuarto.
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).
Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas.
paopaoloni17@hotmail.com

Doctora en Psicología y Magíster en Educación y Universidad. Universidad Nacional de Río Cuarto. Investigadora Adjunta en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Córdoba, Argentina. Autora y coautora de artículos y libros sobre motivación, feedback, tareas académicas y estrategias de autorregulación.