

International Journal of Developmental  
and Educational Psychology

ISSN: 0214-9877

fvicente@unex.es

Asociación Nacional de Psicología  
Evolutiva y Educativa de la Infancia,  
Adolescencia y Mayores

de la Fuente Arias, Jesús; Martínez-Vicente, José Manuel; Sander, Paul; Cardelle-Ellawar, María

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

International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 4, núm. 1, 2014,  
pp. 529-533

Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y  
Mayores  
Badajoz, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851787059>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

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

Jesús de la Fuente Arias<sup>1</sup>, José Manuel Martínez-Vicente<sup>1</sup>  
Paul Sander<sup>2</sup>, María Cardelle-Ellawar<sup>3</sup>

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

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

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

### RESUMEN/ABSTRACT

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

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

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

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

## LAS EMOCIONES POSITIVAS VS. NEGATIVAS, COMO OBJETO DE ESTUDIO

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

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

### INTRODUCCIÓN

#### *Importancia de las emociones académicas*

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

#### *Compromiso (engagement) vs. Agotamiento (bournout)*

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

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

#### *Los modelos 3P y DIDEPRO como heurísticos de investigación*

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

do al diseño y al desarrollo del mismo.

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

#### *Objetivos*

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

## METODO

### *Participantes*

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

### *Instrumentos*

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

### *Procedimiento*

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

### *Análisis de datos*

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

## RESULTADOS

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

## DISCUSION Y CONCLUSIONES

## **LAS EMOCIONES POSITIVAS VS. NEGATIVAS, COMO OBJETO DE ESTUDIO**

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

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

### *Limitaciones y prospectivas*

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

## **REFERENCIAS**

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

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

#### AGRADECIMIENTOS

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