



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; López, Mireia; Zapata, Lucía; Sander, Paul; Putwain, Dave
RELACIÓN ENTRE LA AUTORREGULACIÓN PERSONAL Y LA CONFIANZA
ACADÉMICA (PRESAGIO) CON EL ENGAGEMENT-BOURNOUT DE LOS
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS (PRODUCTO)

International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 5, núm. 1, 2014,
pp. 17-22

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

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851788002>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

RELACIÓN ENTRE LA AUTORREGULACIÓN PERSONAL Y LA CONFIANZA ACADÉMICA (PRESAGIO) CON EL ENGAGEMENT-BOURNOUT DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS (PRODUCTO)

Jesús de la Fuente Arias¹. Mireia López¹. Lucía Zapata¹. Paul Sander². Dave Putwain³

¹Universidad de Almería (España). ²Cardiff Metropolitan University (UK). ³Edge Hill University (UK)

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.642>

Fecha de recepción: 7 de Enero de 2014

Fecha de admisión: 30 de Marzo de 2014

RESUMEN/ABSTRACT

Introducción. *La autorregulación personal* ha sido definida como la capacidad de una persona para planificar, supervisar y dirigir su comportamiento en situaciones de cambio. *La confianza académica* es un término general que suele considerarse con carácter menos específico de la situación y, como tal, podría ser visto como un constructo de auto-eficacia académica. El Modelo 3P ha establecido diversas variables de presagio, proceso y producto de los alumnos, con una evidencia empírica consistente de estas relaciones. Entre las mismas, la investigación reciente está centrada en el establecimiento del papel de las variables emocionales y sus relaciones con las de carácter motivacional y cognitivo.

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 de la *autorregulación personal* se evaluó el *Cuestionario de Autorregulación, SRQ* en su versión española, CAR-Abreviada y validada en muestras españolas. Para la evaluación de la *confianza académica* el *inventario ABC*, validado con muestras españolas. El *compromiso-agotamiento* se evaluó a través de una versión española validada del *Marlach Bournout Inventory Survey-Utrecht Work Engagement Scale for Students*, con adecuados índices de fiabilidad y validez de constructo. 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. Apareció una relación general de asociación, positiva y significativa, entre la autorregulación personal y la confianza académica (variables presagio) con respecto a al compromiso emocional, *engagement (como variable producto)*, así como negativa con el agotamiento emocional (*bournout*). También, aparecieron numerosas relaciones significativas específicas.

RELACIÓN ENTRE LA AUTORREGULACIÓN PERSONAL Y LA CONFIANZA ACADÉMICA (PRE

Discusión. 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. De otra, la importancia de las emocionales *positivas* (engagement) vs. *negativas* (bournout), asociadas a los constructos *autorregulación personal* y a la *confianza académica*.

Palabras Clave: Autorregulación personal, confianza académica, engagement, bournout, universidad.

INTRODUCCIÓN

Pekrun y Stephens (2012) afirman que las *emociones académicas* han sido insuficientemente atendidas en la psicología educativa, a diferencia de otras disciplinas científicas, como la neurociencia o las humanidades. Sin embargo, su importancia es crucial porque afecta al resto de los procesos de aprendizaje, tanto a los procesos cognitivos (atención y estrategias utilizadas) como a los motivacionales (metas y autorregulación). La experiencia de las *emociones positivas* puede ayudar a los alumnos a plantearse metas, promover la solución creativa de problemas o a la autorregulación, mientras las *emociones negativas* pueden impedir el rendimiento académico, la ejecución ante los exámenes o, incluso, influir en la salud (Zeinder, 2007). Por todo ello, las emociones tienen gran importancia, para el alumnado y el profesorado (Schutz y Zembylas, 2009).

El Modelo 3P (Biggs, 2001) y DIDEPRO (De la Fuente y Justicia, 2007) han establecido diversas variables de presagio, proceso y producto de los alumnos, con una evidencia empírica consistente de estas relaciones. Entre las mismas, la investigación reciente está centrada en el establecimiento del papel de las variables emocionales y sus relaciones con las de carácter motivacional y cognitivo.

Variables motivacionales de presagio

La *autorregulación personal* ha sido definida por Brown (1998, p. 62) como la capacidad de una persona para “planificar, supervisar y dirigir su comportamiento en situaciones de cambio. La investigación previa ha demostrado que la autorregulación actúa perceptiblemente, tanto en la salud y en el éxito académico y laboral (Karoly, Boekaerts y Maes, 2005; Vancounver y Scherbaum, 2008). Puede ser entendida como un proceso con carácter personal, conductual y contextual (Bandura, 1986), añadiendo en metas como un factor clave (Latham & Locke, 2007; Winne, 2004). La investigación reciente la ha relacionado de manera positiva y consistente con los enfoques de aprendizaje, con las estrategias de afrontamiento, con el aprendizaje autorregulado, con la satisfacción del aprendizaje, así con la percepción de una enseñanza reguladora (Zapata, 2013).

La *confianza académica* (Sander y Sanders, 2009) es un término general que suele considerarse con carácter menos específico de la situación y, como tal, podría ser visto como un constructo de auto-eficacia académica, en contraste con una construcción de auto-eficacia de rendimiento (Richardson, Abraham & Bond, 2012; Zajacová, Lynch, y Espenshade, 2005; Zimmerman, 2000). Sus cuatro componentes (confianza en grados, verbalización, estudio y asistencia) discriminan significativamente entre los estudiantes en los cursos de pregrado con diferentes requisitos de entrada. Los estudiantes en los cursos que normalmente requieren altos requerimientos de entrada (por ejemplo, medicina, terapia del habla y lenguaje, y nutrición) informan de una mayor confianza en uno o más de los grados, Estudiar y subescalas de asistencia (Sander y Sanders, 2009).

Variables emocionales de producto: 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 involucramiento emocional, concomitante a un objeto o experiencia intensa de interacción. Está creada por la dinámica de una situación o contexto inmediato, y no es muy diferente al concepto de interés situacional. Friedrichs, Blumenfeld y Paris (2004), tras observar diversas conceptualizaciones y medidas del constructo, concluyen que el *compromiso académico* es un constructo multidimensional que lleva consigo tres dimensiones: 1) *compromiso cognitivo* (investigación del aprendizaje, autorregulación); 2) *compromiso conductual* (conductas positivas, demostración de esfuerzo); 3) *compromiso emocional* (interés y no aburrimiento).

Objetivos

Asumiendo el constructo en su formato continuo, *engagement* (compromiso) vs. *burnout* (agotamiento) como variable objeto de estudio, se establecen las relaciones existentes entre dos variables motivacionales, de *presagio* (autorregulación personal y confianza académica) y una de *producto* (*engagement* vs. *burnout*). En concreto, se pretende 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 de carácter *ex post-facto*. La media de edad fue de 21.97 (*dt*= 2.56) con un total de 197 alumnas y 53 alumnos.

Instrumentos

Autorregulación personal. Esta variable se evaluó mediante el *Cuestionario de Autorregulación, SRQ* (Miller & Brown, 1991; Neal y Carey, 2005, 2007), en su versión española, CAR (De la Fuente, 2003), abreviada y validada en muestras españolas (Pichardo et al, en prensa). Tiene valores de validez y fiabilidad aceptables, similares a la versión anglosajona con 16 ítems, incluyendo factores tales como (1) metas personales, (2) la perseverancia, (3) la toma de decisiones, y (4) el aprendizaje de errores.

Confianza académica. Fue evaluada a través de la *Escala de Conducta de Confianza Académica* (Sander et al 2011) con todos los análisis del nivel de subescalas. Los estudiantes responden a una raíz común “¿Estás seguro de que es la voluntad capaz de ...” para cada uno de los ítems en una escala de 5 puntos (1 = “ninguna confianza”, 5 = “muy confiado”). La investigación con una muestra grande del Reino Unido (Sander y Sanders, 2009) ha apoyado la estructura factorial y la validez y fiabilidad de la escala ABC. Una consideración crítica de la validez de la escala ABC se puede encontrar en Sander (2009) y Sander, De la Fuente, Stevenson y Jones (2011).

Compromiso-agotamiento (engagement-burnout). Se evaluó a través de una versión española validada del *Marlach Burnout Inventory Survey-Utrecht Work Engagement Scale for Students* (Shauffeli et al., 2002). Esta versión ha mostrado adecuados índices de fiabilidad y validez de constructo, en este estudio transcultural.

Procedimiento

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

RELACIÓN ENTRE LA AUTORREGULACIÓN PERSONAL Y LA CONFIANZA ACADÉMICA (PRE

En cuanto a la puntuación total de *autorregulación personal* apareció asociada positivamente con el *compromiso* ($r=.369, p<.01$), con valores elevados para el vigor ($r=.350, p<.01$), la dedicación ($r=.298, p<.05$) y la absorción ($r=.299, p<.05$), y negativamente con el *agotamiento* ($r=-.203, p<.05$), así como con la falta de eficacia ($r=-.380, p<.01$). En cuanto a los componentes de la autorregulación, la *perseverancia* apareció significativa y positivamente asociada al compromiso ($r=.363, p<.01$), mientras las *metas* ($r=-.299, p<.05$) y la *toma de decisiones* ($r=-.302, p<.05$) lo hicieron de forma negativa respecto al agotamiento.

En el caso de la *confianza académica*, la puntuación total apareció asociada positivamente al *compromiso* ($r=.384, p<.001$) y negativamente al agotamiento ($r=-.401, p<.001$). Por componentes, la *confianza en las calificaciones*, apareció asociada positivamente al *compromiso* ($r=.407, p<.001$) y negativamente al agotamiento ($r=-.399, p<.01$), de manera similar a la *confianza en el estudio*, que apareció asociada positivamente al *compromiso* ($r=.495, p<.001$) y negativamente al agotamiento ($r=-.577, p<.001$).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al igual que en la primera comunicación, 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 los constructos *autorregulación personal* y a la *confianza académica*. Ambos, reafirman la idea de que las vivencias emociones tienen clara presencia en los procesos motivacionales del alumnado y están asociados a las mismas. También, consolidan la necesidad del estudio de la *emocionalidad positiva* (engagement) como herramienta de aprendizaje imprescindible que interactúa con los procesos motivacionales y cognitivos del aprendizaje universitario.

La investigación previa sobre *autorregulación personal* ha evidenciado su asociación con otras construcciones, como los enfoques de aprendizaje, las estrategias de afrontamiento o el aprendizaje autorregulado (Zapata, 2013). También, recientemente, se ha demostrado las relaciones entre la *confianza académica*, los enfoques de aprendizaje y el rendimiento (De la Fuente, Putwain y Sander, 2013). Los resultados de esta investigación complementan dichas relaciones anteriores, estableciendo una conexión consistente entre estas variables motivacionales distales de presagio y la emocionalidad del producto, en base al modelo 3P de Bisggs (2001), prestando apoyo empírico a la relación hipotetizada entre la autorregulación personal y la confianza académica, con respecto a la emocionalidad positiva vs. negativa durante el aprendizaje universitario. Ello supondría que, a mayor autorregulación personal y confianza académica del alumnado universitario, al comienzo del proceso de enseñanza-aprendizaje, existen más vivencias de bienestar psicológico y emocionalidad positiva al finalizar el mismo, con menor nivel de agotamiento y de emocionalidad negativa.

La investigación previa ha mostrado la relación entre las emociones y los procesos de atención, memoria o la resolución de problemas (Clore y Huntsinger, 2009). También se ha evaluado el efecto directo de las emociones en el rendimiento, especialmente, en el caso de la ansiedad de evaluación. El modelo cognitivo-motivacional de Pekrun (2006, 2009) aporta evidencia en esta relación, según las diferentes categorías de emociones propuestas. Tradicionalmente se ha considerado que las *emociones positivas* eran desadaptativas porque inducían evaluaciones no realistas de la situación, por ejemplo, en la probabilidad de fracaso. Sin embargo, se ha encontrado que el *estado emocional positivo*, puede servir de soporte preliminar para una activación emocional positiva para implicarse en el rendimiento académico. Por ejemplo, se ha constatado una correlación positiva entre el disfrute en el aprendizaje y el rendimiento en pruebas de nivel (Pekrun, 1992). También de las emociones positivas con la implicación de los estudiantes y el rendimiento (Linnenbrik, 2007).

Limitaciones y prospectivas

Aunque esta investigación también tiene *limitaciones* referidas al número de participantes y a la propia representatividad de la muestra y a la simplicidad de los análisis efectuados, los resultados encontrados alertan respecto a la importancia de evaluar -en los momentos iniciales del aprendizaje universitario- el nivel de autorregulación personal y de confianza académica, ya que están asociadas a la emocionalidad y a las vivencias de estrés,

al final del proceso. Las *implicaciones* de estos resultados, también están referidos la importancia de tomar en consideración ambas variables para el conocimiento de las características individuales del alumnado universitario, así como realizar acciones de adaptación del proceso de enseñanza, así como entrenamiento específico en las habilidades de la gestión del estrés académico del alumnado universitario.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Biggs, J. (2001). *Teaching for Quality Learning at University* (3rd Ed.) Buckingham: Open University Press
- Clore, G.L., & Huntsinger, J.R. (2009). How the object of affect guides its impact. *Emotional Review*, 1, 39, 54.
- De la Fuente, J., & Justicia, F. (2007). The DEDEPRO Model of Regulated Teaching and Learning: recent advances. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 535-564.
- De la Fuente, J. Sander, P., & Putwain, D. (2013) Relationship between Undergraduate Student Confidence, Approach to Learning and Academic Performance: The role of gender. *Journal of Psychodidactics*, 18(2), 373-391.
- Fredrickson, B.L. y Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13, 172-175.
- Karoly, P., Boekaerts, M. y Mases, S. (2005). Toward consensus in the psychology of self-regulation: how far have we come? How far do we have yet to travel? *Applied Psychology: An International Review*, 54, (2), 300-311.
- Latham, G.P & Locke, E.A (1991). Self-Regulation through Goal-Setting. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 50, 212-247.
- Linnenbrik, E.A. (2007). The role of affect in student learning: A multidimensional approach to considering the interaction of affect, motivation, and engagement. In P. A. Schurtz & R. Perrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 107-124). San Diego, CA: Academic Press.
- 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.
- Miller, W.R. & Brown, J.M (1991). Self-regulation as a conceptual basis for the prevention and treatment of addictive behaviours. En N. Heather, W.R. Miller y J. Greely (Eds.), *Self-control and the Addictive Behaviours*, (pp.3-79). Sydney: Maxwell Macmillan.
- Neal, D.J. & Carey, K.B. (2005). A follow-up psychometric analysis of the Self-Regulation Questionnaire. *Psychology of Addictive Behaviours*, 19 (4). 414-422
- Neal, D.J. & Carey, K.B. (2007). Association Between Alcohol Intoxication and Alcohol-Related Problems: An Event-Level Analysis. *Psychology of Addictive Behaviours*, 21(2), 194-204.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement. Towards a theory of cognitive motivational mediators. *Applied Psychology*, 41, 359-376.
- 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.
- Pekrun, R. (2009). Global and local perspectives on human affect: implications of the control-value theory of achievement emotions. In M. Wosnitza, S.A. Karabenick, A. Eflides, & P. Nennering (Eds.), *Contemporary motivational research: From global to local perspectives* (pp. 97-115). Toronto, Ontario, Canada: Hogrefe.
- Pichardo, M.C., Justicia, F., García-Berbén, A.B., De la Fuente, J. & Martínez-Vicente, J.M. (aceptado). Psychometric Analysis of the Self-Regulation Questionnaire (SRQ) at Spanish Universities. *The Spanish Journal of Psychology*.

RELACIÓN ENTRE LA AUTORREGULACIÓN PERSONAL Y LA CONFIANZA ACADÉMICA (PRE

- 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.
- Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 138 (2), 353-387.
- Sander, P. (2009). Current Developments in Measuring Academic Behavioural Confidence. *Psychology Teaching Review*, 15 (1), 32-44.
- Sander, P., De la Fuente, J., Stevenson, K. & Jones, T. (2011). The Validation of the Academic Behavioural Confidence Scale with Spanish Psychology Students. *Psychology Learning and Teaching*, 10 (1), 11-24.
- Sander, P & Sanders, L. (2009). Measuring Academic Behavioural Confidence: The ABC Scale Revisited. *Studies in Higher Education*, 34 (1), 19-35.
- Shaufeli, W.R., Martínez, I.S., Marqués, A., Salanova, S., & Bakker, A.B. (2002). Burnout and engagement in university students. A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Shaufeli, W.R., Martínez, I.S., Marqués, A., Salanova, S., & Bakker, A.B. (2002). Burnout and engagement 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.
- Sander, P. & Sanders, L. (2009). Measuring Academic Behavioural Confidence: The ABC Scale Revisited. *Studies in Higher Education*, 34(1), 19-35.
- 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.
- Vancouver, J.B y Scherbaum C. A. (2008). Do we self-regulated actions or perceptions? A test of two computational models. *Computational and Mathematical Organization Theory*, 14 (1-20).
- Winne, P.H. (2004). Comments on Motivation in Real-Life, Dynamic and Interactive Learning Environments. *European Psychologist*, 9(4) 257-263.
- Zajacova, A., Lynch, S.M. & Espenshade, T.J. (2005). Self-efficacy, stress and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46, 6, 677-706.
- Zapata, L. (2013). *Personal Self-regulation, Learning Approaches and Coping Strategies in University Process with Stress*. Dissertation Doctoral Thesis with International Mention. University of Almería. November.
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology* 25, 82-91.

AGRADECIMIENTOS

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