

**UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE MEDICINA  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN MÉDICA**



**EVALUACIÓN DE LAS EMOCIONES ACADÉMICAS EN ESTUDIANTES DE  
KINESIOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE CONCEPCIÓN FRENTE AL  
PROCESO DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO  
DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN  
MÉDICA PARA LAS CIENCIAS DE  
LA SALUD.**

**TUTOR: LILIANA ORTIZ MOREIRA**

**SAMUEL DOMINIQUE GUTIÉRREZ VERGARA  
CONCEPCIÓN – CHILE**

**2017**

**UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE MEDICINA  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN MÉDICA**



**EVALUACIÓN DE LAS EMOCIONES ACADÉMICAS EN ESTUDIANTES DE  
KINESIOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE CONCEPCIÓN FRENTE  
AL PROCESO DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES**

**TUTOR: LILIANA ORTIZ M.**

**FIRMA: \_\_\_\_\_ CALIFICACIÓN \_\_, \_\_**

**COMISIÓN: PAULA PARRA P.**

**FIRMA: \_\_\_\_\_ CALIFICACIÓN \_\_, \_\_**

**CLAUDIA PARRA P.**

**FIRMA: \_\_\_\_\_ CALIFICACIÓN \_\_, \_\_**

**SAMUEL DOMINIQUE GUTIÉRREZ VERGARA  
CONCEPCIÓN – CHILE**

**2017**



*DEDICATORIA: A mi familia Karol  
González Vargas y Samuel  
Gutiérrez González.*

## RESUMEN

**Introducción:** En la actualidad, las emociones en contextos académicos, denominadas emociones de logro, son ampliamente estudiadas por diversos autores. Esta literatura reporta que los contextos académicos impactan significativamente el aprendizaje, por lo que se considera relevante indagar sobre las emociones que surgen en los contextos de evaluación de los aprendizajes.

**Objetivo general:** Caracterizar las emociones académicas frente a la evaluación de aprendizajes en estudiantes de Kinesiología de una Universidad privada de Concepción según sus características sociodemográficas y los diferentes momentos de prueba.

**Métodos:** Se utilizó un enfoque cuantitativo, no experimental con un alcance descriptivo y de corte transversal. Se evaluó las emociones de logro en contextos de escribir/rendir pruebas y/o exámenes, en un grupo de 238 estudiantes de la carrera de Kinesiología de una Universidad privada de Concepción desde primer a quinto año de la carrera mediante el cuestionario de emociones de prueba TEQ (Tests Emotinos Questionnaire). El 45% de la muestra estuvo conformada por hombres y el 55% por mujeres con edades comprendidas entre los 18 y 43 años ( $24,44 \pm 4,5$  años). Todos los resguardos éticos fueron considerados para el estudio mediante un consentimiento informado.

**Resultados:** Los resultados encontrados demuestran que no existen diferencias estadísticamente significativas según género, edad (rango etario) o nivel académico (curso). En cambio, sí existen diferencias estadísticamente significativas entre los momentos de prueba (antes durante y después) para las emociones de disfrute, esperanza, orgullo, ansiedad, vergüenza y enojo.

**Conclusiones:** Las conclusiones del estudio se agrupan en tres ejes: el primero es en relación a las prácticas pedagógicas y prácticas evaluativas, resaltando el rol fundamental que posee el docente dentro del proceso de enseñanza

aprendizaje; en segundo lugar, en relación a los estudiantes y el desarrollo de estrategias metacognitivas y socioemocionales de regulación emocional; y finalmente, en relación al contexto del aprendizaje (clima, normas, interacciones dentro y fuera del aula, entre otros).

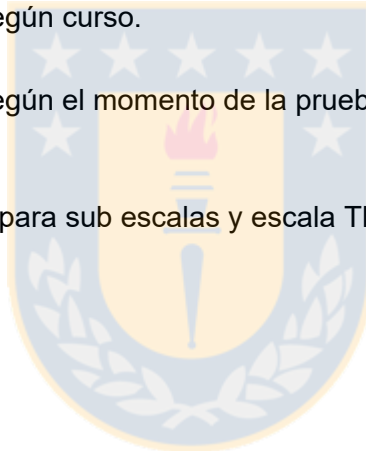


## TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN .....	iv
INDICE DE TABLAS .....	vii
INDICE DE FIGURAS .....	viii
INTRODUCCIÓN .....	2
Capítulo I. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA .....	5
1.1 Planteamiento del problema .....	5
1.2 Justificación de la Investigación .....	7
Capítulo II. MARCO TEÓRICO .....	9
2.1 Las emociones .....	9
2.2 Emociones y aprendizaje .....	11
2.3 Emociones de logro .....	15
2.4 Regulación emocional en el aprendizaje .....	17
2.5 Teoría del control–valor (regulación de las emociones de logro) .....	21
2.6 Emociones en contexto de evaluación del aprendizaje .....	23
2.7 Evidencia empírica .....	24
Capítulo III. OBJETIVOS E HIPÓTESIS .....	29
Capítulo IV. MÉTODO .....	31
4.1 Participantes .....	31
4.2 Técnicas o instrumentos de recolección de datos: .....	34
4.3 Procedimiento: .....	36
4.4 Análisis de los datos: .....	37
4.5 Consideraciones éticas de la investigación: .....	37
Capítulo V. RESULTADOS .....	40
Capítulo VI. DISCUSIÓN .....	47
Capítulo VII. CONCLUSIONES .....	52
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	57
ANEXOS .....	67
ANEXO 1: Test Emotions Questionnaire .....	68
ANEXO 2: Consentimiento Informado .....	73

## INDICE DE TABLAS

		Página
TABLA 1	Taxonomía Tri-dimensional de emociones de logro.	21
TABLA 2	Edades de la muestra.	32
TABLA 3	Medidas descriptivas para las sub escalas (emociones) de TEQ y apreciación general para emociones positivas y negativas.	41
TABLA 4	Emociones según género.	41
TABLA 5	Emociones según edad (quinquenios).	42
TABLA 6	Emociones según curso.	42
TABLA 7	Emociones según el momento de la prueba (antes, durante o después).	43
TABLA 8	Confiabilidad para sub escalas y escala TEQ.	45



## INDICE DE FIGURAS

		Página
FIGURA 1	Cuatro rutas principales a través de las cuales afecto (emociones y estado de ánimo) pueden influir en diversos resultados de rendimiento.	13
FIGURA 2	Diferencias Disfrute.	44
FIGURA 3	Diferencias Esperanza.	44
FIGURA 4	Diferencias Orgullo.	44
FIGURA 5	Diferencias Ansiedad.	44
FIGURA 6	Diferencias Vergüenza.	44
FIGURA 7	Diferencias Enojo.	44







## INTRODUCCIÓN

El foco de interés de la investigación en las emociones y su relación existente con el aprendizaje en educación superior ha estado centrado en el análisis de determinar las variables que inciden en emociones académicas presentadas en contexto de prueba (evaluación). Muchos estudios hablan sobre las emociones académicas, relevando la ansiedad de prueba por sobre otras emociones que influyen en el aprendizaje.

Estudiar las emociones en contexto de aprendizaje reviste importancia, ya que en la práctica docente, es posible observar que la evaluación demanda una carga emocional importante para los estudiantes, por lo que surge la inquietud de indagar en este fenómeno y analizar el perfil emocional de los estudiantes en miras de comprender qué emociones se despiertan en el contexto de prueba. A su vez, es posible hipotetizar si los estudiantes poseen herramientas de autocontrol o autorregulación emocional que les permitan enfrentar adecuadamente las evaluaciones. Por tanto, el objetivo de este estudio es caracterizar las emociones académicas según variables sociodemográficas frente a procedimientos y momentos evaluativos (antes, durante y después).

La motivación de realizar este estudio radica en que la teoría de las emociones en contextos de aprendizaje, llamadas emociones de logro, propuesta por Pekrun en 2002. Supone que los contextos académicos impactan de manera significativa el aprendizaje, en el sentido que algunos contextos favorecen en los estudiantes el desarrollo de sus creencias de autoeficacia; y promueven, en consecuencia, la activación de estados emocionales beneficiosos para sus aprendizajes. En este sentido, los hallazgos correlacionados revelan que la confianza de los estudiantes en sus propias potencialidades para desempeñarse con éxito en un contexto académico estaría vinculada con la activación de emociones positivas para sus aprendizajes, como la esperanza o el orgullo (1). Por el contrario, los pensamientos negativos acerca de las posibilidades de desempeñarse con éxito en una situación académica se asociarían con estados emocionales perjudiciales para los aprendizajes, como el

enfado, el aburrimiento o la vergüenza (2). Por tanto, resulta beneficioso para el proceso de enseñanza-aprendizaje visibilizar estos resultados, tanto para las prácticas pedagógicas, evaluativas y el contexto de aprendizaje.

Para ello, se propone una metodología cuantitativa, para identificar las diferentes emociones académicas frente a la evaluación de aprendizajes según género, edad y curso al cual pertenecen los diferentes estudiantes y en los diferentes momentos evaluativos, de alcance descriptivo y de corte transversal.

En los siguientes apartados, se presenta el estado del arte de las emociones en contextos de aprendizaje, la metodología utilizada para el presente estudio, los resultados obtenidos; y posterior a ello, las discusiones y conclusiones derivadas de esta investigación.



## **PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA**



# Capítulo I. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

## 1.1 Planteamiento del problema

La educación contemporánea releva en el aprendiz moderno una gran responsabilidad al situarlo en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A). Sin ir más lejos, es lo que conocemos como el paradigma constructivista de la educación. La Educación basada en resultados, que en Ciencias de la Salud se denomina Educación Médica Basada en Competencias (CBME), se circunscribe en este mismo paradigma; puesto que pone énfasis en las trayectorias individuales de los estudiantes, el aprendizaje autodirigido, la evaluación acompañada de la retroalimentación y la practica reflexiva (3-5).

En este mismo sentido el meta-aprendizaje (aprender a aprender), se constituye como todo un desafío para los estudiantes, independientemente de la disciplina que se trate, puesto que es una habilidad transversal y de orden superior. Históricamente, se ha puesto el foco en que los estudiantes desarrollen habilidades cognitivas de orden básico, como la atención y la memoria, habilidades que le permitirán al aprendiz, captar y evocar la información y el conocimiento, esto presupone una gran incongruencia con el modelo centrado en el estudiante que le exige una profunda reflexión acerca del proceso de aprender (metacognición). Es así como estos modelos de cognición fría explican algunos de los problemas que enfrentan los aprendices al tener que movilizar competencias en diferentes instancias evaluativas (6, 7).

En el ejercicio docente, es frecuente observar a estudiantes que tiene un buen desempeño en el aula y que por alguna razón fallan en las instancias de evaluación.

Asimismo, en la revisión administrativa de los certificados de salud que presentan los estudiantes durante la carrera de Kinesiología de Universidad de Las Américas, del 100% de certificados presentados en el primer semestre de 2017, el 30% de ellos se presentan en fechas cercanas a las evaluaciones de cátedra.

Por otro lado, en las Ciencias de la Salud se solicita al estudiante que pueda demostrar habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales; y es en estas instancias en que existe la tendencia de observar resultados disarmónicos, buen rendimiento en pruebas teóricas y mal rendimiento en pruebas prácticas o viceversa. Como docente, es posible observar que ambos tipos de evaluaciones les demandan una carga emocional muy importante. Entonces es válido preguntarse si este fenómeno se debe a una mala enseñanza, a una mala preparación del estudiante o bien a que éste no posee las herramientas de autocontrol o autorregulación emocional que le permitan enfrentar adecuadamente los desafíos que la educación moderna le impone. En concreto, el cuestionamiento está dirigido a si los estudiantes tienen la capacidad de reflexionar sobre su propio proceso de aprender o más allá, si son capaces de reflexionar sobre las emociones que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por esto que la investigación tiene por objetivo identificar las emociones según variables sociodemográficas frente a diferentes procedimientos y momentos evaluativos (antes, durante y después), dado que la investigación como actividad académica tiene la ventaja de inducir al sujeto participante a reflexionar sobre situaciones no cotidianas o que no son parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicional.

En lo que concierne a la evaluación de las emociones en ambientes educativos, es poco lo que se ha desarrollado en la educación superior y en la educación médica. La evaluación de las diferentes emociones en el contexto del aprendizaje, dentro del aula de clases y en las pruebas o exámenes se ha iniciado con el test de emociones de prueba TEQ (Test Emotions Questionnaire); y posteriormente, con uno más completo, el cuestionario de emociones de logro AEQ (Achievement Emotions Questionnaire) que por el momento sólo han sido utilizado para fines de investigación, pero se constituye como una herramienta importante para la evaluación y el asesoramiento sobre las emociones académicas.

## 1.2 Justificación de la Investigación

Con lo anteriormente mencionado, resulta imperioso desarrollar enfoques más integrales del proceso de enseñanza-aprendizaje que incluyan el afecto, las emociones y la motivación. Ibáñez, afirma que “las emociones constituyen el aspecto de mayor relevancia para facilitar el aprendizaje en educación: emociones positivas o gratas permitirán realizar acciones favorables para el aprendizaje y emociones negativas o no gratas no lo permitirán” (8).

En consecuencia y al finalizar este estudio, se espera que los resultados sirvan para impactar la práctica docente y la formación de los estudiantes, puesto que es interesante analizar aquellas emociones que se ponen en juego a la hora de enfrentarse a una situación evaluativa y entregar herramientas meta-cognitivas concretas que enriquezcan el aprendizaje de los estudiantes y el futuro desempeño como profesionales de la salud.

A nivel institucional, permitirá tomar mejores decisiones en función de desarrollar el currículum de las diferentes asignaturas en coherencia con los resultados obtenidos y a nivel profesional permitirá implementar prácticas pedagógicas efectivas que tributen al desarrollo de habilidades que les permitan a los estudiantes ser futuros profesionales de la salud más competentes e integrales.

Considerando la escasa evidencia empírica que se puede encontrar en relación a la influencia que tienen las emociones en la motivación, el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes, en donde destaca el trabajo de Zeidner quien se ha preocupado de investigar durante años la ansiedad de prueba y que diversos autores han basado sus estudios en dicha emoción, dejando de lado otras emociones que influyen e impactan significativamente en el aprendizaje (9).





## Capítulo II. MARCO TEÓRICO

### 2.1 Las emociones

La génesis de las teorías de las emociones parece estar en la teoría intelectualista, considerada como la concepción clásica, por excelencia, de las emociones. Esto quiere decir que la emoción estaría condicionada por la representación mental que la persona realiza de las situaciones que está viviendo o que ha vivido. Por tanto, la teoría intelectualista se apoya en la idea que la persona identifica e interpreta su estado emotivo en función del conocimiento que tiene de las diferentes situaciones y experiencias.

Otra corriente que sustenta la teoría de las emociones es la teoría somática, ya que lo primero que llamaba la atención de las emociones gruesas, son los importantes cambios corporales que traen consigo. Esta teoría aparece en los tiempos de Aristóteles quien sitúa al corazón como centro esencial de las emociones (10).

Desde los griegos y hasta el siglo XVIII se hablaba de pasiones para referirse a lo que actualmente conocemos como emociones. Pasión deriva del latín *Pati* que significa sufrir y se asocia con la expresión griega *Pathos*. Estos conceptos se relacionan con un individuo que está sufriendo un cambio. “*Pathos deriva del término pati*, significa que la emoción nos agarra, nos despedaza; es incontrolable” (11).

Conceptualizar el constructo de emoción, no resulta sencillo, principalmente porque desafortunadamente, no existe un consenso claro entre los psicólogos en cuanto a la mejor definición de emoción. Tal como afirma Buck, la investigación y la teoría sobre la emoción se ha caracterizado por una cantidad considerable de confusión definitoria (12). Esta confusión se deriva, en parte, de la noción de que las emociones han sido estudiadas desde muchas disciplinas diferentes, incluyendo la psicología, la neurociencia, la sociología y la filosofía, por nombrar sólo algunas (13). No obstante, en términos de organización y asociación con otros constructos, la emoción suele considerarse un subconjunto del término más general, afecto. El afecto se ha subdividido en dos categorías: rasgos afectivos y estados afectivos.

Dentro de esta taxonomía general, los estados de ánimo y las emociones suelen considerarse dos tipos distintos de estados afectivos, con la distinción entre estados de ánimo y emociones basados principalmente en su intensidad y duración (14). Un ejemplo de estado de ánimo sería sentirse deprimido, tiende a ser más duradero, difuso y sin un referente específico, en cambio una emoción como estar ansioso por un examen es menos duradera, más intensa y en respuesta a un referente en particular (14, 15).

Mora define la emoción “como un motor, una energía codificada en ciertos circuitos neuronales localizados en zonas profundas de nuestro cerebro (sistema límbico), que nos mueve y empuja a vivir, a querer estar vivos en interacción constante con el mundo y nosotros mismos” (16).

Complementando esto, algunos autores coinciden en afirmar que las emociones son procesos adaptativos, cuyo efecto positivo o negativo dependerá de la valoración o significado que tenga la situación y de los recursos que tengamos para adaptarnos a estos cambios (17).

La literatura reporta diferentes clasificaciones para describir a las emociones, algunos autores prefieren dar una larga lista de emociones sin clasificarlas en positivas o negativas. En este sentido, mencionan el orgullo, pena, culpa, rabia, ira, placer, esperanza, felicidad, miedo, ansiedad, susto o celos como algunas de las emociones que experimenta el ser humano (18). Otros investigadores prefieren clasificar las emociones en términos de positivas o negativas, agradables o desagradables, activadoras o desactivadoras (19).

Finalmente, y para efectos de esta investigación, se conceptualiza la emoción como un cambio psicofisiológico agudo, intenso y típicamente breve que resulta de una respuesta a una situación significativa en el ambiente de un individuo (20).

## 2.2 Emociones y aprendizaje

Si observamos la relación entre las emociones y diversas dimensiones de la vida académica, tales como adaptación a la universidad, ajuste académico, personal-emocional y social, abandono de cursos y abandono universitario es posible evidenciar cómo estas influyen tanto positiva como negativamente. Es así como los procesos de adaptación a la vida universitaria se relacionan de manera positiva con las emociones positivas (disfrute, satisfacción, esperanza, entre otras) y se relacionan de manera negativa con las emociones negativas (ansiedad, impotencia, desesperación, etc.) (21-23).

Es posible aseverar que las emociones positivas presagian un mayor ajuste académico (24). Así lo reportan diferentes autores en donde establecen que bajos niveles de estrés predicen un mayor ajuste general en las diferentes áreas del estudiante (ajuste académico, personal-emocional y social) y, por el contrario, las emociones negativas puntúan más alto en estudiantes que abandonan sus estudios universitarios en comparación con aquellos estudiantes que culminan sus estudios (25, 26).

En consecuencia, es posible sostener que las emociones pueden potenciar o desfavorecer el aprendizaje y sus resultados, en este caso, concebidos como resultados de logro. Esto se apoya en diversas investigaciones que demuestran que las emociones de los aprendices, interactúan con el procesamiento cognitivo, la motivación, otros factores afectivos y las conductas de aprendizaje de los estudiantes en sus entornos académicos (27-30).

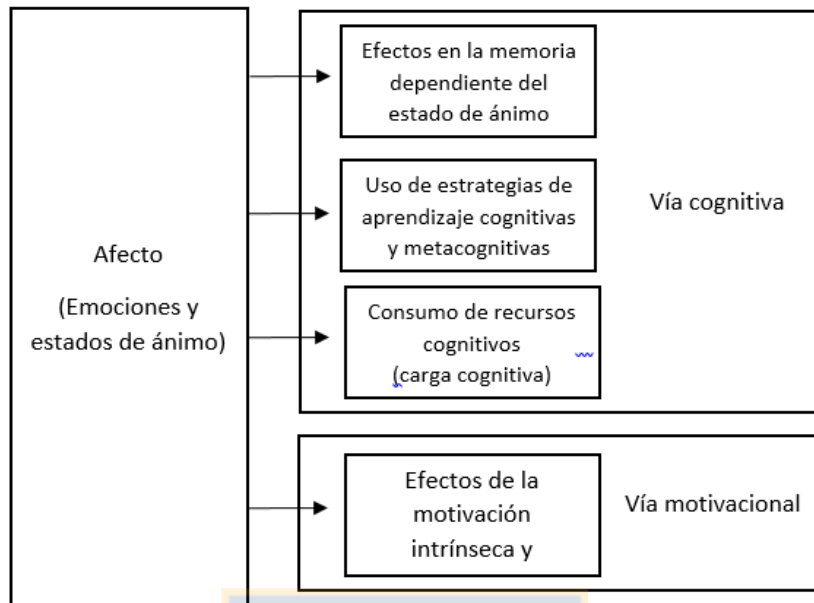
Algunos estudios en universitarios y escolares encontraron que las emociones positivas, a excepción del alivio, se relacionaban positivamente con estrategias metacognitivas; y en contraparte, la relación entre emociones negativas y la utilización de estrategias más flexibles fueron negativas, más débiles y menos consistentes. Es así como emociones académicas positivas facilitan el uso de estrategias de aprendizaje tales como la organización, elaboración, evaluación crítica

e incluso la metacognición y, por el contrario, las emociones negativas sólo permiten desarrollar estrategias más rígidas como el ensayo simple y la dependencia de procedimientos repetitivos (1).

Al estudiar las emociones, es fundamental considerar el contexto en el que se experimenta cada emoción, como ya es sabido, las emociones cambian según los recursos de afrontamiento, pero también según cada contexto. En el contexto académico, es posible afirmar que las emociones afectan profundamente al ajuste académico de los alumnos, a la dedicación de recursos cognitivos, al interés, a las estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas y al rendimiento académico, aunque establecer las relaciones que existen entre emociones y rendimiento son complejas (31-34).

Es así como los estudiantes experimentan una serie de emociones, que pueden ocurrir en respuesta a una variedad de estímulos, como resultados de logros (29). Es así como las emociones se experimentan desde el punto de vista de un individuo, y la mayoría de los psicólogos están de acuerdo en que implican un conjunto de procesos psicológicos relacionados con componentes afectivos, cognitivos, fisiológicos, motivacionales y expresivos (35). “Así, por ejemplo, la ansiedad de un estudiante de medicina acerca de una tarea clínica desafiante podría estar compuesta por sentimientos nerviosos (afectivos), preocupación por no desempeñarse bien (cognitivo), disminución parasimpática y aumento del tono simpático (fisiológico), un deseo de escapar de la situación estresante (motivacional), y expresiones faciales problemáticas (expresivas)” (36).

Los vínculos entre la emoción, el aprendizaje y rendimiento subsiguientes son complejos. Sin embargo, los psicólogos generalmente coinciden en que hay cuatro rutas principales a través de las cuales el afecto (las emociones y el estado de ánimo) puede influir en varios resultados de desempeño (Figura 1) (35). Tres de estas rutas son a través de mediadores cognitivos y la cuarta es a través de una vía de motivación (37).



**Figura 1.** Cuatro rutas principales a través de las cuales afecto (emociones y estado de ánimo) pueden influir en diversos resultados de rendimiento. Fuente: Elaboración propia.

La primera ruta por la cual se piensa que las emociones y el estado de ánimo afectan el aprendizaje y el rendimiento, es a través de procesos de almacenamiento y recuperación, o la llamada memoria dependiente del estado de ánimo (37). La idea básica de la memoria dependiente del estado de ánimo es que los estados afectivos se codifican en la memoria a largo plazo al mismo tiempo que otra información aprendida. Como tales, estos estados afectivos se relacionan estrechamente con la información recién aprendida de tal manera que la recuperación de esta información de la memoria a largo plazo se incrementa si el estado de ánimo del individuo en la recuperación coincide con su estado de ánimo cuando se codifica la información (15). Así, por ejemplo, si un estudiante de medicina está en un estado de ánimo extremadamente positivo en el momento en que aprende un nuevo procedimiento clínico, es más probable que recuerde ese procedimiento si su estado de ánimo en el momento de la recuperación es igualmente positivo.

La segunda vía cognitiva que vincula las emociones con el aprendizaje y el rendimiento es a través del uso de diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas de pensamiento y aprendizaje, que luego resultan en diferentes tipos de resultados de rendimiento (32). Un trabajo reciente en entornos de educación superior sugiere que los estudiantes que experimentan un afecto negativo tienen menos probabilidades de usar estrategias de procesamiento más profundas, ya que requieren mucho más compromiso y un enfoque positivo de la tarea académica (37). Por el contrario, las emociones positivas suelen resultar en un mayor compromiso y en el uso de estrategias de procesamiento más profundas (1). Por supuesto, como se ha descrito anteriormente, la influencia particular de cualquier emoción positiva o negativa dada es probablemente mucho más compleja de lo que implican estas suposiciones generales.

La tercera vía cognitiva por la cual las emociones influyen en el aprendizaje y el rendimiento es a través de su impacto en los recursos cognitivos. Específicamente, se ha demostrado que tanto las emociones positivas como las negativas consumen recursos de memoria de trabajo centrando la atención en el objeto de la emoción (35). Es decir, las emociones ocupan espacio de memoria de trabajo y pueden afectar negativamente la carga cognitiva de un individuo, donde la carga cognitiva se refiere a las limitaciones en el procesamiento de información simultánea en la memoria de trabajo. Así, al tomar espacio en la memoria de trabajo, las emociones dejan menos recursos cognitivos para las actividades de procesamiento esenciales para la realización de tareas (38). Es interesante observar, sin embargo, que las emociones positivas no parecen consumir recursos cognitivos de la misma manera perjudicial que las emociones negativas (15). Este hallazgo diferencial y asimétrico para los efectos de las emociones positivas y negativas no está bien entendido y claramente requiere más exploración (37).

La cuarta y última vía que une las emociones con el aprendizaje y el rendimiento es a través de sus efectos en los procesos motivacionales intrínsecos y extrínsecos. Desde esta perspectiva, una emoción positiva, como el disfrute relacionado con la

tarea, conduce a un mayor interés y motivación intrínseca para la tarea; es decir, una mayor motivación para participar en la tarea por sí misma (39). Por otro lado, las emociones negativas como el aburrimiento relacionado con las tareas, la ansiedad o el enojo disminuyen el interés y la motivación intrínseca en la tarea. Al mismo tiempo, es importante considerar que algunas emociones negativas también pueden actuar para aumentar la motivación extrínseca; es decir, su motivación para participar en la tarea como un medio para llegar a un fin (37). Por ejemplo, el miedo a las represalias de un docente por no completar una actividad requerida puede resultar en una mayor motivación extrínseca, "moviendo" a un individuo para que cumpla con la petición del instructor. Aunque la motivación extrínseca es considerada por la mayoría de los psicólogos como menos beneficiosa y menos duradera que su motivación intrínseca puede motivar a los individuos a actuar -por ejemplo, estudiar, usar diversas estrategias de aprendizaje, o buscar ayuda cuando sea necesario. Como tales, algunas emociones negativas, en particular las emociones activadoras negativas, y su resultante motivación extrínseca pueden mejorar el aprendizaje y el rendimiento en ciertas situaciones (32, 39).

### **2.3 Emociones de logro**

Resulta imprescindible al vincular las emociones con el aprendizaje, referirse a las emociones de logro. Las emociones, en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje, se denominan emociones de logro porque "están vinculadas a las actividades de logro o a los logros", en este caso, logros académicos (32).

Estas emociones se definen por las mismas características comunes a todas las emociones, y estas características se discuten en varias teorías dominantes de la emoción, incluyendo teorías del programa del afecto y teorías psicológicas de la construcción (40). El punto de encuentro de estas teorías establece que las emociones son provocadas por un estímulo específico, consisten en múltiples componentes y son procesos que se desarrollan con el tiempo. A su vez, se señala que las emociones se diferencian de otros fenómenos afectivos, incluidos los estados de ánimo y las respuestas al estrés.

Estas emociones son importantes porque median el aprendizaje efectivo influyendo en los correlatos del logro, incluyendo los factores cognitivos, motivacionales y de comportamiento (32, 41). Por ejemplo, las emociones activadoras positivas, como el goce, preservan los recursos cognitivos, dirigen la atención hacia la tarea de logro y promueven la motivación y el aprendizaje profundo (42, 43).

Schutz y Pekrun, destacan que en los ambientes académicos abundan diversas emociones de logro, tales como el disfrute de los aprendizajes, la esperanza, el orgullo, la ansiedad, la vergüenza y el aburrimiento; y afirman, además, que dichas emociones son sumamente importantes para la motivación y el aprendizaje de los estudiantes, el desempeño académico y el desarrollo de la identidad (30).

En relación con el proceso de autorregulación, Pekrun y sus colaboradores plantean que las emociones pueden promover diferentes estilos de regulación de los aprendizajes, facilitando procesos de autorregulación o, por el contrario, alentando una regulación externa de los aprendizajes. De tal modo, según estos autores, la activación de emociones positivas –como el orgullo o la esperanza– promoverían una mayor motivación para aprender, el uso de estrategias de aprendizaje más flexibles, y apoyaría la autorregulación, influyendo positivamente en el desempeño académico. Por el contrario, las emociones consideradas negativas –como la vergüenza o la ansiedad– disminuirían la motivación y reducirían los esfuerzos requeridos para procesar información, lo cual tiene un efecto negativo sobre el desempeño de los estudiantes (44).

En las investigaciones realizadas a la fecha, se destaca lo importante que es promover emociones adaptativas de logro para un mejor y mayor aprendizaje, por parte de los estudiantes. Sin embargo, Pekrun y Perry, señalan que un área inexplorada en la investigación es cómo las emociones adaptativas del logro pueden ser apoyadas y fomentadas (41). Es así, como la regulación de la emoción es un mecanismo posible para apoyar las emociones adaptativas del logro.



## 2.4 Regulación emocional en el aprendizaje

Considerando lo anteriormente expuesto y por lo determinante que son las emociones en los diferentes procesos académicos de los estudiantes, es fundamental que los estudiantes desarrollen estrategias que les permitan alcanzar un cierto dominio de las emociones para poder enfrentar las diversas tareas académicas que la educación superior le demanda.

“La regulación emocional comprende aquellos procesos externos e internos responsables de monitorizar, evaluar y modificar nuestras reacciones emocionales para cumplir nuestras metas” (45). Estos procesos, no sólo nos permiten volver a nuestro estado de ánimo previo con mayor o menor celeridad, sino que además, parecen estar involucrados en la aparición y mantenimiento de diferentes problemas físicos y psicológicos (46). Es así como la regulación emocional, sería una de las estrategias efectivas que le permiten al estudiante mediar en cómo una emoción se despliega en el tiempo en términos de intensidad, duración y calidad (13). Dado que la regulación de la emoción no está ligada a una sola teoría de la emoción, se ha argumentado que las diferentes perspectivas sobre la regulación emocional son una función de la teoría de la emoción subyacente (47). Un punto de divergencia entre los diferentes teóricos es el límite conceptual entre la generación de emociones y la regulación emocional. Algunos afirman que la generación de emociones y la regulación de las emociones no son procesos separados (48). Mientras que otros argumentarían que estos procesos no son ontológicamente distintos, sino que deberían diferenciarse conceptualmente y analíticamente (50).

La regulación de las emociones se examinó inicialmente en forma de hacer frente a los eventos estresantes y se centró en el control del afecto negativo (50). Más recientemente, la investigación ha examinado la regulación emocional, que es la capacidad de modificar la ocurrencia, la intensidad y la duración de la emoción positiva y negativa (13). En la psicología clínica, personal y del desarrollo, la regulación de la emoción ha sido testigo de un aumento en la investigación empírica, que ha vinculado la regulación de la emoción a varios resultados, incluyendo el

ajuste psicológico y emocional, la salud mental y el bienestar (51-54). Investigaciones más recientes, sin embargo, han revelado que las causas y consecuencias de la regulación emocional son más matizadas de lo que sugiere investigaciones anteriores. Por ejemplo, la implementación de estrategias específicas de regulación de emociones ha mostrado varios patrones de adaptación y efectividad (55, 56). Además, ahora parece que el contexto es de particular importancia para las decisiones y consecuencias de la regulación emocional (57-59). Es fundamental entonces, cuestionarse en función de la investigación y desde la práctica docente: ¿Qué emociones deben ser reguladas?, ¿Cuándo deben regularse las emociones?, ¿Cómo deben regularse las emociones? y ¿Cuáles son las consecuencias de la regulación emocional?

Abordar estas preguntas es fundamental, porque las emociones de los estudiantes no sólo son centrales para el aprendizaje y el logro sino también para el bienestar y la retención de los estudiantes (41).

Es así como el concepto de inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey, en 1997, cobra relevancia para efectos del control emocional. Éste hace alusión a la “habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones (60). Este modelo propuesto por estos autores consta de 4 grandes bloques, a saber: (60-62).

- **Percepción emocional:** se relaciona con la capacidad de percibir las emociones, identificarlas, valorarlas y expresarlas a través de diversas formas (lenguaje, conducta, obras artísticas, etc.). Incluye la capacidad para expresar las emociones adecuadamente.
- **Facilitación emocional del pensamiento:** tiene relación con la capacidad de hacer consciente la emoción y dirigir la atención hacia la información más relevante.

- **Comprensión emocional:** esto se vincula con la capacidad de comprender y analizar las emociones, reconocer las relaciones que tienen éstas con las palabras.
- **Regulación emocional:** corresponde al control de las emociones, la habilidad para regular las emociones en sí mismo y en los demás. Así como también aminorar las emociones negativas e incrementar las emociones positivas, sin coartar o extremar la información que transmiten. Los objetivos de la regulación emocional pueden incluir, en diversos grados, el estímulo, la atención, la evaluación, las respuestas motrices y las respuestas fisiológicas.

En las teorías tradicionales del programa de afecto, la generación de emociones y la regulación emocional se consideran procesos separados operados por sistemas biológicamente distintos (47). Según este punto de vista, una emoción puede ser regulada cambiando la situación, las tendencias de acción, o suprimiendo las respuestas motoras y fisiológicas (63). En las teorías contemporáneas de los programas afectivos, los procesos de evaluación también podrían ser objetivos para la regulación (40). En las teorías de evaluación, la generación de emociones y la regulación de la emoción se cree que tienen sistemas corticales superpuestos, pero todavía se consideran procesos separados (47). En este punto de vista, las emociones pueden ser reguladas en varios puntos durante el proceso de generación de emociones, dirigiéndose a la situación, la atención, la evaluación o las respuestas fisiológicas y motrices (64).

Dado que las concepciones de las emociones de logro no están vinculadas a una teoría emocional específica, estas diferentes perspectivas pueden guiar la investigación sobre la regulación de las emociones de logro.

Es importante hacer referencia a la relación entre la regulación emocional y las características que determinan un mayor desarrollo socio-emocional en los individuos. Es así como la revisión bibliográfica realizada aporta diferentes consideraciones tales como:

- Las emociones influyen tanto sobre procesos cognitivos como la toma de decisiones (65).
- El avance de los años va acompañado por un creciente desarrollo de la competencia social y la disminución de los problemas externalizantes, debido a la acumulación de experiencias de interacción y desarrollo del lenguaje, la capacidad cognitiva y la regulación emocional (66-68).
- Los mecanismos de regulación emocional corresponden:
  - a) **Selección de situaciones:** estrategia de regulación emocional preventiva consistente en planificar y seleccionar las situaciones a las que uno se enfrenta de cara a evitar la ocurrencia de emociones negativas y aumentar la probabilidad de experimentar emociones positivas (69).
  - b) **Rumiación:** hace referencia al mantenimiento de la actividad de pensamientos negativos y una focalización pasiva y repetitiva en las propias emociones negativas (70).
  - c) **Supresión emocional:** La supresión emocional se ha definido como un mecanismo por el cual las personas evitan sus pensamientos sobre los problemas que les inquietan, o sobre sus deseos, sentimientos o experiencias. Se considera un rasgo disposicional relativamente estable (71).
- Los mecanismos de regulación emocional, tienen una influencia fundamental sobre el bienestar subjetivo y la salud física (53).
- Los mecanismos de regulación emocional se relacionan con la edad en función de que las personas mayores emplean más mecanismos regulatorios de tipo «preventivo», centrados en los antecedentes de la emoción (por ejemplo, selección de situaciones), en detrimento de estrategias regulatorias centradas en la respuesta emocional (por ejemplo, supresión emocional) (72). El control emocional subjetivo: mayor control emocional percibido, mayor estabilidad y madurez emocional y mayor moderación del afecto positivo (73).

- Las investigaciones revelan diferencias de género en la forma de afrontar situaciones emocionales y, en concreto, en el uso de estrategias personales para gestionar las emociones negativas (74).
- Los resultados obtenidos muestran que las diferencias en la utilización de estrategias que tienen como finalidad regular las emociones (supresión emocional y reevaluación cognitiva), no están tan asociadas tanto al género como al sexo (75).

## 2.5 Teoría del control–valor (regulación de las emociones de logro)

Pekrun entre los años 2000 a 2006 desarrolló la teoría del control-valor que permite comprender las emociones en el ámbito educativo. Y las divide según su valencia, grado de activación y foco del objeto. Según valencia se dividen en emociones positivas y negativas, activadoras y desactivadores según grado de activación y relacionadas con la actividad o el resultado según el foco del objeto. Esto se muestra de mejor manera en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Taxonomía Tri-dimensional de emociones de logro.

Foco de objeto	Positiva o agradable		Negativa o desagradable	
	Activadora	Desactivadora	Activadora	Desactivadora
Actividad	Disfrute	Relajación	Ansiedad Enojo Frustración	Aburrimiento
Resultado	Esperanza Alegría Orgullo Gratitud	Alivio Satisfacción	Ansiedad Enojo Vergüenza	Desesperanza Tristeza Decepción

Fuente: Extraído de Pekrun y Stephens, 2010.

La teoría del control valor sostiene que las emociones están determinadas por las evaluaciones de control y valor (76). Las evaluaciones de control se relacionan con la autoeficacia académica (33, 77). Diversos estudios concluyen que las altas expectativas de autoeficacia se relacionan de manera positiva con las emociones

positivas y de manera negativa con las emociones negativas (78, 79). En esta misma dirección y tras los resultados obtenidos por Pekrun y sus colaboradores, concluyeron que la autoeficacia de los estudiantes universitarios y el control académico percibido se relaciona positivamente con las emociones positivas de alegría, esperanza y orgullo en los momentos de prueba y por otra parte las emociones negativas de prueba correlacionaron negativamente (33).

Otros estudios examinan las emociones de los estudiantes y la relación con diversas autoconstrucciones sobre habilidades académicas o creencias de eficacia, los hallazgos revelan que los estudiantes con creencias más elevadas de autoconcepto experimentan con mayor frecuencia emociones de alegría y orgullo (80, 81).

Estudios en Grecia, muestran que las creencias de competencia de los estudiantes afectan sus emociones relacionadas con la clase, y su poder predictivo varió entre los cursos académicos y dentro de cada curso académico (82, 83).

Las creencias de autoeficacia determinan o impactan el aprendizaje, como lo demuestra el estudio de Chatzistamatiou y colaboradores, en el que los resultados arrojan que las creencias de autoeficacia en matemática de los estudiantes de primaria afectan su conocimiento del aprendizaje de las matemáticas (84).

En esta misma línea y con estudiantes de educación superior de la carrera de medicina, Artino y colaboradores concluyen que las creencias de alta autoeficacia académica eran predictores negativos de la ansiedad (85). Pekrun apoya esta idea relevando la relación entre la autoeficacia académica y las emociones relacionadas con los resultados, como el orgullo y la ansiedad, indicando que la relación es más fuerte entre éstas que para las emociones relacionadas con la actividad, como el disfrute del aprendizaje o la ira hacia las demandas del entorno académico (32).

## 2.6 Emociones en contexto de evaluación del aprendizaje

Como se menciona anteriormente, en la actualidad se releva la importancia a la noción de “contexto” en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se está vinculando fuertemente a la persona y la situación en la que se desempeña (86).

Es así como literatura describe dos perspectivas que reconocen la interdependencia de las personas y su ambiente. Una de ellas centra su foco de estudio en el individuo y su percepción del contexto, ésta se denomina perspectiva socio-cognitiva y por otra parte, la perspectiva socio-culturalista centra sus investigaciones en el contexto, observando especialmente las interacciones generadas entre el individuo y su ambiente (87). En este mismo sentido es interesante analizar el aprendizaje como un proceso situado, dándole importancia a los aspectos tanto intelectuales como emocionales.

Los hallazgos encontrados en la revisión de la literatura, se dirigen principalmente a determinar cómo las emociones pueden influir en los procesos de evaluación. El MINEDUC define la evaluación como un proceso continuo que ocurre durante la enseñanza y el aprendizaje, basado en la búsqueda e interpretación de evidencia acerca del logro de los estudiantes respecto a una meta. Esto permite que el docente pueda identificar dónde se encuentran los aprendices, conocer qué dificultades enfrentan en su proceso de aprendizaje y determinar qué es lo que sigue y hacia dónde deben dirigirse para cerrar la brecha entre el conocimiento actual y las metas esperadas y cuál es el mejor modo de llegar hasta ahí.

En la actualidad las evaluaciones, ya sean pruebas o exámenes, son relevantes para determinar el futuro de un aprendiz. De ello depende el posible éxito académico o por contraparte el fracaso. Es así como las evaluaciones pueden desencadenar en el aprendiz diferentes emociones ya sean positivas o negativas y, a su vez, es posible que éste las pueda recordar e incluso anticipar, lo que se denomina emociones prospectivas y retrospectivas. En este mismo tenor y como las evaluaciones se

desarrollan en contextos sociales de aprendizaje, es posible no sólo desencadenar emociones individuales, sino que también generar emociones sociales (33).

Una de las emociones con mayor evidencia empírica es la ansiedad, según Pekrun en 2004, las investigaciones sobre la ansiedad de prueba se remontan al primer instrumento que midió la ansiedad de prueba que fue creado por Brown en 1938 en la Universidad de Chicago, éste mide las reacciones fisiológicas y afectivas (33). Después de esto el mundo de las investigaciones sobre las emociones sufrió un cambio importante principalmente con la creación del Test Anxiety Questionnaire (TAQ) por Mandler y Saranson en 1952. El inconveniente que esto generó fue que los investigadores sólo se concentraron en esta emoción dejando por años de lado otras emociones importantes a considerar en los procesos evaluativos (33).

“La ansiedad relacionada con la prueba debía tenerse en cuenta junto con otras emociones relacionadas con la prueba, incluyendo emociones negativas (ira, vergüenza y desesperanza) y emociones positivas (alegría, esperanza, orgullo y alivio)” (33). Es así como en el año 2004 se publica el Test Emotions Questionnaire (TEQ) un cuestionario multi-ítem de auto-reporte para medir una serie de emociones relacionadas con la prueba o exámenes. El instrumento fue creado mediante el desarrollo de una teoría y una serie de seis estudios empíricos independientes.

## **2.7 Evidencia empírica**

Es de vital importancia considerar toda la evidencia que hay en el tema estudiado, dirigiéndose a aquellas investigaciones que intentan establecer las relaciones y el impacto que tienen las emociones en el aprendizaje y en específico en las diferentes situaciones evaluativas de los aprendizajes.

En un estudio longitudinal separado realizado con estudiantes universitarios, Pekrun encontró que las emociones negativas de los estudiantes (desesperanza, aburrimiento, ansiedad, cólera y vergüenza), medidas a principios del semestre, predijeron longitudinalmente sus calificaciones de fin de semestre, así como su retiro de los cursos universitarios. Además, los coeficientes de regresión fueron mayores



para las emociones negativas de desactivación (desesperanza y aburrimiento) que para las emociones activadoras negativas (ansiedad, cólera y vergüenza) (88). Estos hallazgos corroboran la suposición de control-valor de que las emociones desactivadoras como la desesperanza y el aburrimiento pueden influir negativamente en el aprendizaje y el rendimiento que la activación de las emociones, debido a la tendencia de desactivar las emociones para fomentar la separación de una actividad de aprendizaje (1).

Por otro lado, y a excepción del alivio (una emoción desactivadora positiva), las emociones positivas activadoras del goce, la esperanza y el orgullo predijeron positivamente un alto rendimiento (88). Como tales, las emociones activadoras positivas se relacionan positivamente con el aprendizaje y el logro (42, 89). Por el contrario, se espera que las emociones activadoras negativas, como la ansiedad, reduzcan los recursos cognitivos, alejen la atención de la tarea, reduzcan la motivación y conduzcan a un aprendizaje más superficial (1). Como consecuencia, las emociones activadoras negativas están relacionadas negativamente con el aprendizaje y el logro.

Utilizando la teoría del control-valor como marco de referencia, Pekrun y colaboradores en 2002 resumieron varios estudios correlacionales realizados con estudiantes universitarios en aulas tradicionales. En general, los investigadores descubrieron que las emociones de logro están relacionadas con el uso de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes y con varias medidas de éxito académico. Por ejemplo, en un estudio transversal de 230 estudiantes universitarios, las emociones negativas de logro (enojo, ansiedad y aburrimiento) se correlacionaron negativamente con variables motivacionales (interés y esfuerzo) y medidas de estrategias de aprendizaje (elaboración y regulación metacognitiva); Mientras que las emociones positivas (goce y esperanza) se relacionaron positivamente con estos mismos resultados (y todos los efectos fueron moderados a fuertes) (1).

Más recientemente, en una serie de cinco investigaciones, exploró los vínculos entre el aburrimiento -una emoción particularmente generalizada- y las evaluaciones y

resultados de los estudiantes universitarios utilizando metodologías exploratorias, transversales y predictivas en dos culturas diferentes (norteamericana y alemana). En línea con sus expectativas, los hallazgos en los cinco estudios indicaron que tanto el control percibido como el valor percibido en los escenarios de logros estaban relacionados negativamente con el aburrimiento de los estudiantes (90). Los autores concluyeron que estas relaciones uniformemente negativas indican que la percepción de falta de control sobre las actividades de logro y la falta de valoración de estas actividades son determinantes individuales cruciales del aburrimiento en los contextos de logros académicos. En otras palabras, los estudiantes que se sienten como una actividad de aprendizaje están fuera de su control y/o no es valioso para ellos, son más propensos a experimentar aburrimiento. Además, los autores encontraron que el aburrimiento se relacionaba positivamente con los problemas de atención y negativamente con la motivación intrínseca, el esfuerzo y la autorregulación de las actividades de aprendizaje. Es importante destacar que el aburrimiento fue también un predictor negativo del rendimiento académico, según lo determinado por las calificaciones finales de los estudiantes, incluso después de explicar el logro previo. En última instancia, estos hallazgos sugieren que el aburrimiento puede tener consecuencias perjudiciales para la motivación, el comportamiento y el desempeño de los estudiantes. Desafortunadamente, como han señalado los autores, ha habido una falta de investigación sistemática y empírica sobre el aburrimiento en los entornos de logro, más que casi cualquier otra emoción de logro (35, 90).

Otros investigadores han utilizado recientemente la teoría del valor de control como marco teórico guía para explorar las emociones del logro y sus consecuencias en otros contextos educativos más diversos. Por ejemplo, usando un grupo de estudiantes de 481 academias de servicio en un curso en línea, Artino evaluó el control de los estudiantes y las creencias de valor, sus emociones negativas de logro (aburrimiento y frustración) y varios resultados relacionados con el logro. Los resultados de una serie de regresiones múltiples revelaron que el aburrimiento y la frustración de los estudiantes eran fuertes predictores de su uso de estrategias de

control metacognitivo (es decir, planificación, establecimiento de metas, monitoreo de comprensión y regulación del desempeño). Específicamente, el aburrimiento, una emoción desactivadora negativa, surgió como un predictor negativo de metacognición. Por otro lado, la frustración, una emoción activadora negativa, surgió como un predictor positivo de la metacognición. Además, los resultados revelaron que el aburrimiento y la frustración estaban negativamente relacionados con la satisfacción del curso de los estudiantes y la motivación continua para inscribirse en futuros cursos en línea (91).

En un estudio de seguimiento (92), intentaron replicar estos hallazgos en un grupo diferente de estudiantes universitarios que aprenden en línea. Una vez más, sus resultados indicaron que el aburrimiento era un predictor negativo del uso de estrategias de control metacognitivo por parte de los estudiantes, mientras que la frustración era un predictor positivo. Los investigadores concluyeron que sus hallazgos corroboran la sugerencia de valor de control de que las emociones negativas de desactivación, como el aburrimiento, son particularmente perjudiciales; mientras que las emociones activadoras negativas, como la frustración, pueden facilitar el uso de estrategias específicas de aprendizaje (1). Dicho de otra manera, estos resultados indican que, bajo ciertas condiciones, la frustración durante el aprendizaje puede realmente promover el compromiso metacognitivo, particularmente en los estudiantes de alto rendimiento que tienen altos niveles de autoestima en su capacidad académica.

Por lo anteriormente expuesto, resulta interesante caracterizar las emociones en momento de prueba de los estudiantes universitarios de la carrera de Kinesiología, de manera de contrastar con la evidencia empírica existente y de esta forma tomar los resultados para fortalecer la práctica docente promoviendo un aprendizaje profundo y la utilización de estrategias metacognitivas y de regulación emocional en el aula para elevar la calidad de los aprendizajes e impactar en su formación como profesional.



## **Capítulo III. OBJETIVOS E HIPÓTESIS**

### **OBJETIVO GENERAL**

Caracterizar las emociones académicas frente a la evaluación de aprendizajes en estudiantes de Kinesiología de una Universidad privada de Concepción, según sus características sociodemográficas y los diferentes momentos de prueba.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Comparar las emociones académicas frente a procedimientos evaluativos en estudiantes de Kinesiología según género.
2. Comparar las emociones académicas frente a procedimientos evaluativos en estudiantes de Kinesiología según rango etario (Quinquenios).
3. Comparar las emociones académicas frente a procedimientos evaluativos en estudiantes de Kinesiología según nivel académico (Curso).
4. Comparar las emociones académicas frente a procedimientos evaluativos en estudiantes de kinesiología según los diferentes momentos de prueba (Antes, durante y después).
5. Determinar un perfil emocional de los estudiantes de Kinesiología.

### **OBJETIVO INSTRUMENTAL**

Evaluar indicadores de confiabilidad para el cuestionario de emociones de prueba en estudiantes de la carrera de Kinesiología.

## **DISEÑO METODOLÓGICO**



## Capítulo IV. MÉTODO

La metodología utilizada tuvo un enfoque cuantitativo, ya que las variables estudiadas se definieron operacionalmente de manera numérica y la recolección de datos permitió realizar un análisis estadístico y así establecer patrones de comportamiento de los sujetos de estudio (93). De esta manera fue posible identificar las diferentes emociones académicas frente a la evaluación de aprendizajes según género, edad y curso al cual pertenecen los diferentes estudiantes.

A su vez, el estudio corresponde a una investigación no experimental, ya que se realiza sin manipular deliberadamente las variables. Con la intención de observar los fenómenos tal como se dan en su contexto natural para posteriormente analizarlos. Su alcance es descriptivo, ya que busca especificar las características y los perfiles de personas, grupos o comunidades (93). Con un diseño transversal ya que se midió más de una variable y en una ocasión ya sea en un grupo o en varios grupos.

### 4.1 Participantes

La población de estudio está conformada por estudiantes hombres y mujeres de la Universidad de las Américas sede Concepción de la carrera de Kinesiología.

El criterio de selección de la muestra fue no probabilístico por conveniencia, ya que se encuestó a todos los estudiantes de la carrera de Kinesiología que voluntariamente accedieron a contestar el cuestionario.

Los criterios de inclusión de la muestra fueron:

Alumnos regulares de la carrera de Kinesiología de la sede Concepción.

Cualquier sexo.

Cualquier edad.

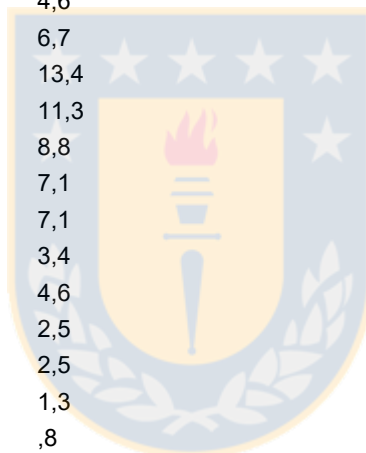
Cualquier nivel o curso.

El tamaño de muestra deseada en el proyecto de tesis era 300 estudiantes. La muestra final está constituida por 238 estudiantes de la carrera de Kinesiología sede Concepción. De ellos, el 45% correspondió al género masculino y el 55% al femenino, con edades correspondientes entre 18 y 43 años ( $24,44 \pm 4,5$  años) como se muestra en la Tabla 2.

**Tabla 2.** Edades de la muestra.

	Edad	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	18,00	11	4,6
	19,00	23	9,7
	20,00	16	6,7
	21,00	11	4,6
	22,00	16	6,7
	23,00	32	13,4
	24,00	27	11,3
	25,00	21	8,8
	26,00	17	7,1
	27,00	17	7,1
	28,00	8	3,4
	29,00	11	4,6
	30,00	6	2,5
	31,00	6	2,5
	32,00	3	1,3
	33,00	2	,8
	34,00	2	,8
	35,00	2	,8
	36,00	1	,4
	37,00	2	,8
41,00	1	,4	
42,00	1	,4	
43,00	1	,4	
	Total	237	99,6
Perdidos	Sistema	1	,4
	Total	238	100,0

Fuente: Elaboración propia.





## **Variables**

### **Variable dependiente**

Emociones de logro.

**Definición conceptual:** emociones, en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje (32).

**Definición operacional:** Puntaje global obtenido en la escala TEQ (Test Emotion Questionnaire), y puntaje por cada emoción: Disfrute, Esperanza, Orgullo, Ansiedad, Vergüenza, Desesperanza, Enojo, Alivio, Apreciación general emociones positivas, Apreciación general emociones negativas.

### **Variable independiente**

#### **Variables sociodemográficas**

Edad, Género y Curso.

**Definición operacional:** Respuesta entregada en el apartado de antecedentes sociodemográficos.

- Edad: años cumplidos
- Género: femenino o masculino de acuerdo a información de registro civil.
- Curso: primero a quinto, considerando la totalidad de asignaturas aprobadas del curso anterior.



#### **4.2 Técnicas o instrumentos de recolección de datos:**

El instrumento utilizado se denomina cuestionario de emociones de prueba, TEQ (Test Emotions Questionnaire). Fue creado por Reinhard Pekrun, Thomas Goetz, Raymond Perry, Klaudia Kramer, Michaela Hochstadt y Stefan Molfenter. El TEQ es un instrumento de auto-reporte diseñado para evaluar las reacciones emocionales de los estudiantes, experimentadas en situaciones de logros académicos, especialmente al escribir/rendir pruebas y/o exámenes (33). El instrumento consta de 77 ítems dividido en 8 escalas de emociones de pruebas o exámenes. Las escalas están constituidas por 12 ítems para la dimensión “ansiedad” de prueba, 11 para “desesperanza”, 10 para “vergüenza”, “ira”, “goce” y “orgullo”, 8 para “esperanza” y 6 para “alivio”. Cada emoción se evalúa con referencia a su componente cognitivo, afectivo, motivacional y fisiológico, con excepción de la “esperanza” que se evalúa según su componente afectivo, cognitivo y motivacional y el “alivio” con su componente fisiológico y afectivo. En términos de valencia y activación el TEQ permite diferenciar entre emociones activadoras positivas y negativas y emociones desactivadoras positivas y negativas. Además, se ordenan en tres unidades que evalúan las experiencias emocionales antes, durante y después de una prueba o examen. Las respuestas se dan en una escala de tipo Likert de 5 puntos de 1 a 5 (Totalmente en desacuerdo a Muy de acuerdo) (33).

La construcción del cuestionario se basó en la teoría y una serie de 6 estudios empíricos independientes que permitieron llegar al producto final. Para poder sustentar la creación del cuestionario basándose en consideraciones teóricas y datos empíricos y no incurrir en falsear la realidad Pekrun y sus colaboradores diseñaron una estrategia racional-empírica. Lo primero que se hizo fue definir emociones de prueba, luego conceptualizaron una clasificación de emociones de prueba y formularon suposiciones sobre sus estructuras componentes. A continuación, se desarrollaron dos estudios exploratorios que permitieron analizar la ocurrencia y las estructuras factoriales de las subescalas de emociones de prueba. Un tercer estudio a raíz de los estudios exploratorios permitió crear la primera versión del TEQ que

incluía subescalas para 6 emociones principales de prueba (alegría, esperanza, alivio, ira, ansiedad y desesperanza). En un cuarto y quinto estudio se revisaron los ítems y escalas con el fin de producir una versión revisada y final de TEQ. En estos estudios se determinaron la confiabilidad, validez interna y externa y se agregaron 2 subescalas adicionales (orgullo y vergüenza, relacionadas con la prueba). En un sexto y último estudio se confeccionó una versión abreviada del TEQ que fue traducida al inglés y probada en estudiantes estadounidenses con la idea de utilizarla a nivel internacional e interculturalmente (33).

Además, las características psicométricas del TEQ han sido documentadas en muestras de estudiantes de Alemania y Canadá, reportándose coeficientes Alfa de Cronbach sobre 0,77 para las 8 subescalas de emociones (33, 44).

La presente investigación se acoge a los resultados obtenidos por Sánchez Rosas en 2015. Cuyo objetivo fue determinar las propiedades psicométricas de la batería Achievement Emotions Questionnaire AEQ, instrumento que incluye el Test de Emotions Questionnaire TEQ. El autor reporta que al realizar el proceso de análisis psicométrico se determinó eliminar algunos ítems por lo cual el TEQ utilizado en el presente estudio consta de 69 ítems (ANEXO N° 1) que se describen a continuación según cada emoción. Para el disfrute se utilizaron 8 ítems, 8 para esperanza, 9 para orgullo, 5 para alivio, 7 para enojo, 12 para ansiedad, 10 para vergüenza y 10 para desesperanza. La aplicación del instrumento fue mediante una escala Likert de 5 puntos donde 1 es Nunca y 5 es Siempre, escala que según el autor se adapta de mejor manera a la lengua española. Los resultados obtenidos por Sánchez Rosas arrojan un valor promedio de confiabilidad alto para las 8 escalas, con un alfa de Cronbach de 0,91 (94).

### **4.3 Procedimiento:**

El primer paso fue digitalizar el TEQ mediante una herramienta online de recolección de información (Google Forms). Una vez digitalizado se obtiene un link que permite enviar la encuesta a través de algún medio electrónico.

El paso siguiente es contactar al coordinador de la carrera de Kinesiología para solicitar el número total de estudiantes activos con sus respectivos correos electrónicos y los horarios de cada curso.

De esta manera fue posible visitar las aulas, enviar un mensaje por correo electrónico y a través del portal de la Universidad con la finalidad de solicitar a los estudiantes de manera voluntaria su participación en el presente estudio. Para ello se indica que no se solicitarán antecedentes que los identifiquen por lo tanto la encuesta es totalmente anónima y voluntaria, y que la información obtenida solo será utilizada para fines académicos.

A los estudiantes que acceden a responder el cuestionado se les informa que pueden descargar el link desde sus correos o desde el portal de la universidad y responder la encuesta desde sus teléfonos celulares, en sus computadores personales o en los laboratorios de computación de la universidad. Existió otro grupo de estudiantes que al revisar sus correos y/o portal de la universidad contestaron espontáneamente la encuesta. Todo el que acceda a la encuesta deberá aceptar el consentimiento informado para poder dar inicio al cuestionario de emociones de prueba. De lo contrario al no aceptar el consentimiento no le permitirá contestar y lo enviará a la página final.

#### **4.4 Análisis de los datos:**

Para identificar las emociones académicas predominantes en los estudiantes de Kinesiología frente a los diferentes procedimientos evaluativos se empleó estadística descriptiva.

Para el análisis descriptivo se realizó el cálculo de medias, desviación estándar de cada sub escala de TEQ.

Para comparar la media de los puntajes de las subescalas de TEQ según género se calculó el Test t student para muestras pareadas considerando un valor  $p < 0,001$ .

Finalmente, para comparar la media de puntajes de las subescalas del TEQ según edad (o grupo etarios), nivel académico (curso) y momento de prueba (temporalidad: antes, durante y después) se utilizó ANOVA, considerando un valor  $p < 0,001$ .

En relación al objetivo instrumental se realizó un análisis de confiabilidad global y de cada sub-escala del TEQ mediante coeficiente omega  $\omega$  de Mc Donald's al ser una escala Likert de 5 puntos.

Adicionalmente, se evaluó la diferencia de las medias de los puntajes de cada emoción según género, rango etario y curso, mediante comparación de medias pareadas con la prueba t de Student (cuando se compararon 2 muestras) y ANOVA de un factor (cuando se compararon más de 2 muestras), ambas pruebas con un valor de significancia  $\alpha = 0,05$ .

Estos análisis fueron realizados usando el software estadístico IBM SPSS, versión 19 (2011) y JASP, versión 0.8.4 (2017).

#### **4.5 Consideraciones éticas de la investigación:**

El diseño y ejecución de este estudio tuvo en consideración los requisitos éticos de la investigación en seres humanos establecidos en las Pautas CIOMS (Council for International Organizations of Medical Sciences). De acuerdo a lo anterior, se consideró que este estudio tiene valor científico y social, dado que aporta evidencia

sobre variables afectivas y emocionales relacionadas con el aprendizaje en la población estudiada.

El diseño metodológico se ajusta adecuadamente a los objetivos propuestos y al estado del arte del problema, por lo que es reproducible y los resultados son extrapolables a poblaciones de características similares.

La población seleccionada cumple con los criterios de inclusión, los cuales son necesarios para dar respuesta a las preguntas de investigación.

La técnica de muestreo no presenta sesgos ni discriminación de los sujetos y se realizó proceso de consentimiento informado explicitando voluntariedad y autonomía de participación (Anexo N°2), de la siguiente forma:

*“Es importante que usted sepa que la confidencialidad de sus respuestas estará garantizada. Dado que su nombre no aparecerá en ningún documento ni en las bases de datos que se utilizarán. Los datos obtenidos serán empleados exclusivamente para los fines de la presente investigación y serán analizados de manera agregada, vale decir, no individualmente.*

*Su participación es totalmente voluntaria, por lo que no está obligado/a de ninguna manera a participar en este estudio y puede retirarse en el momento que desee sin necesidad de dar explicaciones”.*

Asimismo, el estudio contó con la autorización institucional y la aprobación del Comité Ético Científico de la Universidad de las Américas.



## Capítulo V. RESULTADOS

En primer lugar, se presentará el análisis descriptivo, mediante tablas de frecuencias para las variables cualitativas (expresando las variables con el número de casos y sus porcentajes correspondientes) y tablas descriptivas para las variables cuantitativas (expresando las variables en media y desviación estándar) para describir el puntaje de las diferentes emociones de forma global y luego estratificado por género, edad y curso.

En la Tabla 3 se muestran los resultados para cada una de las ocho emociones que componen el instrumento TEQ. Al analizar por separado las emociones que componen el cuestionario, es posible observar que este grupo de estudiantes en particular, puntuó con valores intermedios a las sub escalas de las emociones positivas, teniendo en cuenta que la escala es de 1 a 5 puntos, presentaron valores sobre 3, tal como lo indica los puntajes para las emociones vinculadas con disfrute ( $M=3,1120$ ), orgullo ( $M=3,3732$ ), esperanza ( $M=3,6516$ ) denominadas emociones positivas activadoras. La sub escala de alivio obtuvo el puntaje mayor ( $M=3,8437$ ), dentro del grupo de emociones positivas denominada emoción positiva desactivadora.

Por otra parte, y como se observa en la tabla, las sub escalas correspondientes a las emociones negativas muestra puntajes más bajos que las emociones positivas. Como el caso del enojo ( $M=2,1727$ ), vergüenza ( $M=2,2102$ ) y desesperanza ( $M=2,3939$ ). Cabe destacar que dentro de este grupo de emociones la sub escala de ansiedad obtuvo el mayor puntaje ( $M=2,6764$ ), el cual se considera como intermedio.

Al analizar en su conjunto los resultados presentados en relación al perfil emocional de los estudiantes sugiere una dinámica beneficiosa para su desempeño en la evaluación, ya que el valor de las emociones positivas se ubica sobre el tercio superior de la escala de valoración ( $M=3,4952$ ) y el valor promedio de las emociones negativas se ubica por debajo del valor medio de la escala ( $M=2,3633$ ),



**Tabla 3.** Medidas descriptivas para las sub escalas (emociones) de TEQ y apreciación general para emociones positivas y negativas.

Emociones	M	DE
Disfrute	3,1120	0,71632
Esperanza	3,6516	0,69611
Orgullo	3,3732	0,77818
Ansiedad	2,6764	0,89061
Vergüenza	2,2102	0,93432
Desesperanza	2,3939	0,53847
Enojo	2,1727	0,75500
Alivio	3,8437	0,95419
Apreciación general emociones positivas	3,4952	0,62487
Apreciación general emociones negativas	2,3633	0,61328

Fuente: Elaboración propia.

Para determinar si existen diferencias por género y las emociones globales descritas del TEQ, se utilizó la prueba t y es posible establecer que no existen diferencias estadísticamente significativas entre dichos grupos, tal como se muestra en la Tabla 4.

**Tabla 4.** Emociones según género.

Emociones	Género				p
	Masculino		Femenino		
	n=107		n=131		
	M	DE	M	DE	
Disfrute	3,03	0,73	3,17	0,69	0,270
Esperanza	3,58	0,72	3,70	0,66	0,248
Orgullo	3,30	0,83	3,42	0,72	0,342
Ansiedad	2,64	0,89	2,70	0,89	0,578
Vergüenza	2,16	1,00	2,24	0,87	0,296
Desesperanza	2,36	0,56	2,41	0,51	0,620
Enojo	2,12	0,76	2,20	0,74	0,338
Alivio	3,88	0,96	3,80	0,94	0,417

Fuente: Elaboración propia.

En esta misma línea y con el objetivo de identificar si existen diferencias significativas entre el rango etario de los estudiantes de Kinesiología y las emociones académicas frente a procedimientos evaluativos se utilizó la prueba ANOVA y es posible aseverar

que entre los diferentes rangos etarios agrupados en quinquenios no existen diferencias estadísticamente significativas, tal como se observa en la Tabla 5.

**Tabla 5.** Emociones según edad (quinquenios).

	Edad (quinquenios)												p
	<19		20-24		25-29		30-34		35-39		>40		
	n=35		n=102		n=74		n=19		n=5		n=3		
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	
Disfrute	3,02	0,80	3,15	0,63	3,15	0,63	2,88	0,65	3,35	0,81	3,63	0,33	0,335
Esperanza	3,61	0,77	3,73	0,53	3,73	0,53	3,40	0,66	4,16	0,67	3,58	0,87	0,339
Orgullo	3,41	0,91	3,43	0,62	3,43	0,62	3,04	0,83	3,67	0,60	3,74	1,13	0,393
Ansiedad	2,91	0,95	2,55	0,83	2,55	0,83	2,96	0,82	2,36	1,08	3,60	0,88	0,062
Vergüenza	2,28	1,01	2,23	0,91	2,23	0,91	2,40	0,97	2,08	1,00	3,03	0,92	0,496
Desesperanza	2,42	0,78	2,36	0,45	2,36	0,45	2,33	0,61	2,30	0,71	2,94	1,04	0,801
Enojo	2,33	0,87	2,11	0,74	2,11	0,74	2,34	0,85	2,40	0,81	2,73	0,85	0,366
Alivio	3,99	0,84	3,82	0,89	3,82	0,89	4,05	1,09	4,20	1,17	3,86	1,02	0,539

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 6 se observa la comparación entre las medias de las emociones globales del TEQ y los niveles académicos (cursos). Es posible determinar que no existen diferencias estadísticamente significativas.

**Tabla 6.** Emociones según curso.

Emociones	Curso										p
	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto		
	n=67		n=25		n=42		n=47		n=57		
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	
Disfrute	3,05	0,70	3,10	0,84	3,07	0,69	3,13	0,72	3,19	0,69	0,578
Esperanza	3,69	0,71	3,52	0,657	3,57	0,74	3,68	0,67	3,69	0,68	0,427
Orgullo	3,44	0,81	3,26	0,83	3,25	0,79	3,41	0,83	3,38	0,64	0,236
Ansiedad	2,78	0,87	2,66	0,84	2,72	1,05	2,59	0,89	2,58	0,80	0,656
Vergüenza	2,12	0,77	2,46	1,08	2,08	1,01	2,36	0,95	2,16	0,95	0,361
Desesperanza	2,35	0,54	2,51	0,74	2,29	0,49	2,47	0,50	2,38	0,47	0,805
Enojo	2,16	0,73	2,15	0,98	2,04	0,78	2,18	0,67	2,27	0,71	0,497
Alivio	3,86	0,99	3,85	0,89	3,80	0,98	3,78	0,93	3,88	0,95	0,989

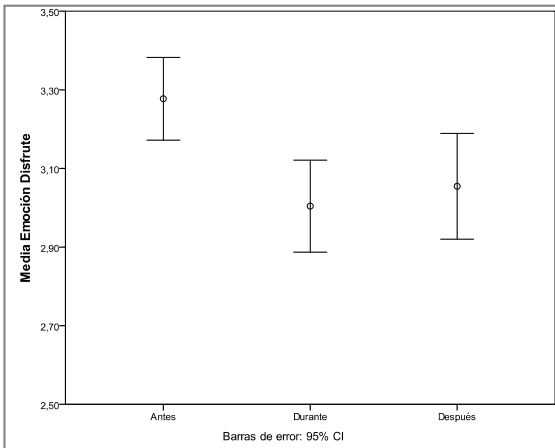
Fuente: Elaboración propia.

Para determinar si existen diferencias entre las emociones y el momento de prueba (antes, durante o después) se realizó la prueba t student y ANOVA para 2 y más de dos medias respectivamente y es posible aseverar que sí hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos como se puede observar en la Tabla 7.

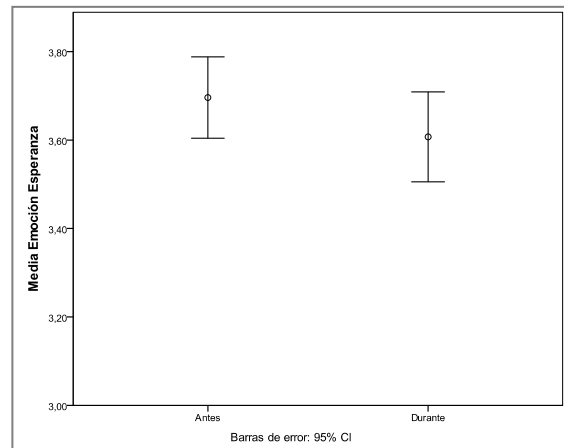
**Tabla 7.** Emociones según el momento de la prueba (antes, durante o después).

Emociones	Eje temporal						t	p
	n=238							
	Antes		Durante		Después			
M	DE	M	DE	M	DE			
Disfrute	3,27	0,82	3,00	0,91	3,05	1,05	11,01	0,004*
Esperanza	3,69	0,72	3,60	0,79	-	-	-2,20	0,028*
Orgullo	3,10	1,01	3,62	0,88	3,38	0,87	62,67	0,000*
Ansiedad	2,48	0,78	2,87	1,11	-	-	-0,36	0,000*
Desesperanza	1,79	0,86	1,78	0,86	-	-	-0,40	0,683
Vergüenza	2,61	1,45	2,03	0,93	1,98	0,86	38,10	0,000*
Enojo	-	-	2,45	0,84	1,89	0,82	-9,99	0,000*
Alivio	-	-	-	-	3,84	0,95	-	-

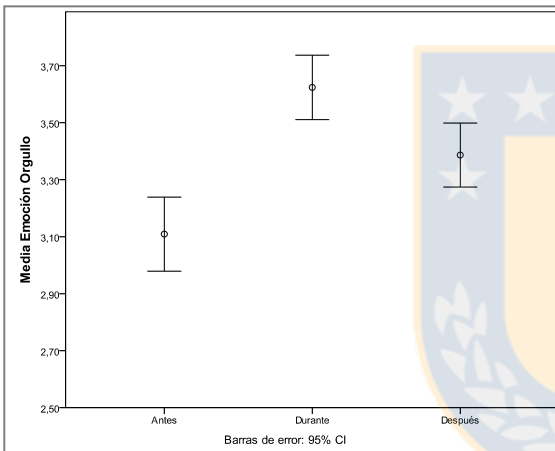
A continuación se muestran las gráficas de emociones según momento de la prueba. Es posible constatar que existen diferencias estadísticamente significativas para todas las emociones a excepción de la desesperanza. En el caso de la emoción de alivio no es posible reportar información ya que solo se evalúa al final del proceso de prueba.



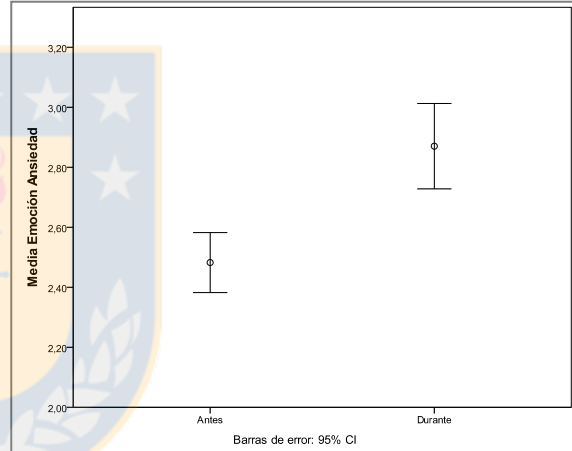
**Figura 2** Diferencias Disfrute.  
Fuente: Elaboración propia.



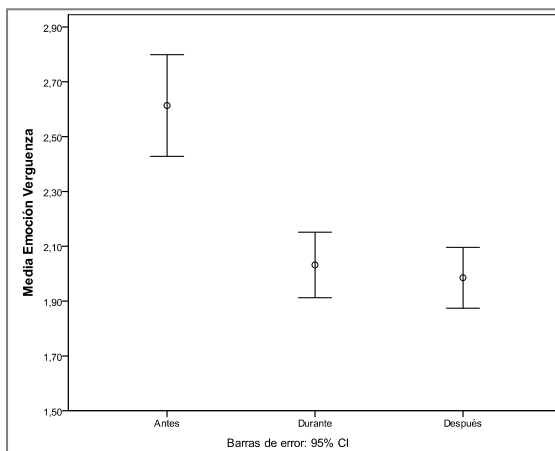
**Figura 3** Diferencias Esperanza.  
Fuente: Elaboración propia.



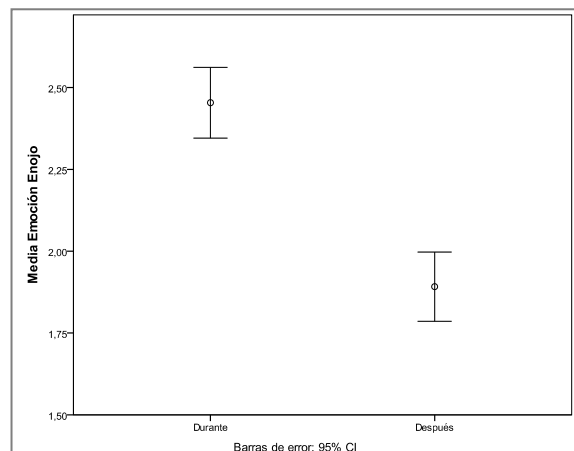
**Figura 4** Diferencias Orgullo.  
Fuente: Elaboración propia.



**Figura 5** Diferencias Ansiedad.  
Fuente: Elaboración propia.



**Figura 6** Diferencias Vergüenza.  
Fuente: Elaboración propia.



**Figura 7** Diferencias Enojo.  
Fuente: Elaboración propia.

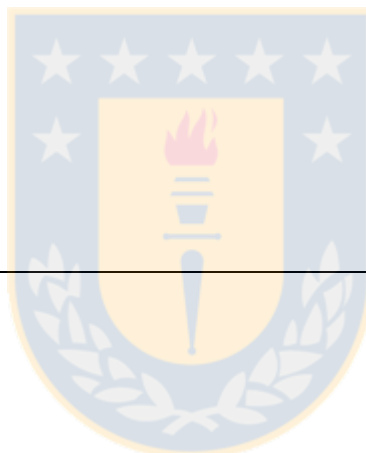
## Análisis de confiabilidad

Para determinar la confiabilidad del instrumento se utilizó la prueba de McDonald's para determinar el coeficiente omega  $\omega$ , al ser una escala Likert de 5 puntos. Se analiza las subescalas por separado y la escala global TEQ encontrando un índice de confiabilidad de 0.933.

**Tabla 8.** Confiabilidad para sub escalas y escala TEQ.

Sub escala	McDonald's $\omega$
Disfrute	0.815
Esperanza	0.901
Orgullo	0.912
Ansiedad	0.936
Vergüenza	0.900
Desesperanza	0.952
Enojo	0.882
Alivio	0.905
Escala total TEQ	0.933

Fuente: Elaboración propia.





## Capítulo VI. DISCUSIÓN

Al comparar las emociones académicas frente a procedimientos evaluativos según género, tras el análisis de los resultados obtenidos, es posible aseverar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres y las emociones experimentadas en la evaluación. Los hallazgos encontrados en esta muestra, se apoyan en que no es posible afirmar que hombres tienen mejores estrategias de regulación emocional que las mujeres o viceversa, sino más bien que las emociones experimentadas en el momento de la evaluación estarían condicionadas por otras variables, como el nivel de inteligencia emocional y no por la variable género. Investigaciones señalan que aquellas personas que presentan una inteligencia emocional elevada, son capaces de afrontar mejor las demandas ambientales que las personas que obtienen bajas puntuaciones en esta variable (95). Por ello, numerosos autores han propuesto que altos niveles de inteligencia emocional proporcionará mayores sentimientos de bienestar emocional y de satisfacción (96). Esto es congruente con los hallazgos reportados en el marco teórico, puesto que diversos estudios realizados en Estados Unidos, con estudiantes universitarios, revelaron que aquellos que puntuaban más alto en inteligencia emocional percibida, informaban por una parte de menos síntomas físicos, menor ansiedad y depresión y, por otra, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, mayor empleo de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas que los que puntuaban bajo (62). Por tanto, las diferencias entre hombres y mujeres tal como señalan algunos autores, se encuentran en la forma de afrontar situaciones emocionales, en concreto, en el uso de estrategias personales para gestionar las emociones negativas y no en las emociones que se experimentan (74).

Al comparar las emociones académicas frente a procedimientos evaluativos según rango etario es posible establecer que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes rangos etarios analizados de la muestra. Las edades comprendidas de la muestra fluctúan entre los 18 y 43 años, edades en que es esperable que se hayan alcanzado mayores niveles de estabilidad emocional.

Esto es congruente con los hallazgos de la literatura especializada en el tema, puesto que la inteligencia cognitiva permanece estable a partir de los 17 años y más, mientras que la inteligencia no cognitiva se modifica, con tendencia a mejorar a través de la vida. En esta misma línea, los resultados obtenidos para esta muestra se apoyan en conclusiones de diversos estudios que reportan que el avance de los años va acompañado por un creciente desarrollo de la competencia social y la disminución de los problemas externalizantes debido a la acumulación de experiencias de interacción y desarrollo del lenguaje, la capacidad cognitiva y la regulación emocional (66, 67).

Al comparar las emociones académicas frente a procedimientos evaluativos según nivel académico (curso) es posible afirmar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las emociones evaluadas y los estudiantes de primer, segundo, tercer, cuarto y quinto año. Estos hallazgos se apoyan en la literatura especializada en el tema, puesto que los cursos se relacionan con la edad de los participantes, en los que se espera un nivel de control emocional mayor y una estabilidad, es así como el avance de los años va acompañado por un creciente desarrollo de la competencia social y la disminución de los problemas externalizantes debido a la acumulación de experiencias de interacción y desarrollo del lenguaje, la capacidad cognitiva y la regulación emocional (66, 67).

Al comparar las emociones académicas frente a procedimientos evaluativos con los diferentes momentos de prueba (antes, durante y después) fue posible observar diferencias estadísticamente significativas. De esta manera es posible aseverar que los diferentes momentos de prueba provocan cambios en las emociones de los estudiantes. Es así como, los estudiantes muestran un promedio estadísticamente significativo más elevado en la emoción de disfrute y esperanza antes de la evaluación. Esto es coherente con lo que reporta la bibliografía especializada en la materia, puesto que en el estudio de Pekrum las emociones positivas, como la esperanza, el alivio y la alegría se reportaron con mayor frecuencia, además reportan que los sentimientos de alegría de los estudiantes durante el examen se relacionaron



principalmente con experiencias positivas de competencia al haber podido dar una respuesta adecuada (33).

Por otro lado, la emoción de orgullo y ansiedad puntúan con valores más elevados durante la evaluación. Esto se reafirma en lo que postula Pekrum aludiendo a que las principales emociones prospectivas de prueba son la alegría anticipatoria, la esperanza, la ansiedad y la desesperanza (33).

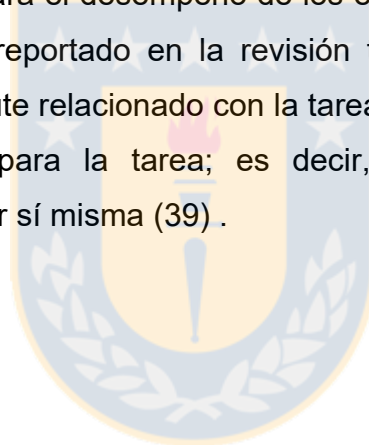
En el caso del momento después de la prueba, la emoción que puntúa más alto es el alivio y las emociones positivas superan a las negativas. Esto es congruente con los hallazgos reportados en el estudio de Pekrum en 2004 en el que después del examen, las emociones positivas superaban las negativas y el alivio reemplazó la ansiedad como la emoción mencionada con más frecuencia, y la alegría, el orgullo, la esperanza se mantienen y se informan a menudo (33).

Para determinar el perfil emocional de los estudiantes de Kinesiología se considera que:

- Los estudiantes alcanzan puntuaciones altas en las sub escalas de las emociones positivas vinculadas con el disfrute, el orgullo y esperanza, denominadas emociones positivas activadoras. Esto resulta interesante de analizar puesto que las emociones positivas activadoras se relacionan positivamente con el uso de estrategias metacognitivas, tales como la organización, elaboración, evaluación crítica e incluso la metacognición y por el contrario las emociones negativas solo permiten desarrollar estrategias más rígidas como el ensayo simple y la dependencia de procedimientos repetitivos. Esto hace presumir que el aprendizaje es más profundo cuando se experimentan emociones positivas y activadoras, como concluyen algunos estudios al sostener que las emociones positivas suelen resultar en un mayor compromiso y en el uso de estrategias de procesamiento más profundas (1).
- La sub escala de alivio obtuvo el puntaje mayor de todo el cuestionario. El alivio tal como se expone en el marco teórico tiene relación con la teoría de control-

valor en el que el proceso de valoración de los acontecimientos deseables o indeseables, generan emociones que pueden estar basadas en acontecimientos, atribución o atracción; todas son representadas cognitivamente como afectos. En función de lo anteriormente señalado, el que los estudiantes experimenten con mayor frecuencia alivio al terminar la evaluación estaría relacionado con que la prueba es un elemento estresor. El alivio es considerado una emoción positiva desactivadora, puesto que no le permite al estudiante movilizar en función del aprendizaje.

- En general, las emociones negativas puntúan más bajas que las emociones positivas, y tal como se señala en el apartado de resultados, esto sugiere una dinámica beneficiosa para el desempeño de los estudiantes en las evaluaciones, en coherencia con lo reportado en la revisión teórica, ya que las emociones positivas, como el disfrute relacionado con la tarea, conduce a un mayor interés y motivación intrínseca para la tarea; es decir, una mayor motivación para participar en la tarea por sí misma (39) .





## Capítulo VII. CONCLUSIONES

Al contrastar la evidencia teórica y empírica con los resultados obtenidos fue posible caracterizar las emociones académicas frente a la evaluación de aprendizajes en estudiantes de la carrera de Kinesiología de una Universidad privada de Concepción según características sociodemográficas (género, edad, curso) y en los diferentes momentos de prueba asociados a la temporalidad (antes, durante y después).

Es así como los hallazgos de esta investigación permiten concluir que las diferencias de las emociones académicas de los estudiantes de Kinesiología no son estadísticamente significativas al relacionarlas con la edad, género y curso. Esto es coherente con lo reportado en el marco teórico y en la discusión de este estudio. Las diferencias estadísticamente significativas se relacionan con los diferentes momentos de prueba, encontrando que antes de la prueba, los estudiantes se sienten con mayor esperanza y disfrute, durante la evaluación experimentan mayor orgullo y ansiedad y al finalizar la evaluación se sienten con mayor alivio. Es importante relevar que en la exhaustiva revisión bibliográfica que se realizó, no se encontraron estudios que apoyarán estos hallazgos, puesto que los análisis se realizan cruzando otras variables y no la temporalidad de la evaluación, por tanto, existe un vacío teórico respecto de este tema.

Uno de los resultados inesperados de este estudio tiene que ver con dos elementos:

- En primer lugar, es importante destacar que los hallazgos de la literatura especializada en la temática reportan diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en la ansiedad de prueba, siendo ésta menor en hombres y más alta en mujeres y para efectos de esta investigación no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la muestra analizada entre hombres y mujeres (33, 94).
- En segundo lugar, es importante mencionar que encontrar un perfil más bien positivo de las emociones académicas de los estudiantes se constituye como

un resultado inesperado, dado que en la experiencia docente y tal como se expone en el planteamiento del problema, el 30% de los certificados presentados por los estudiantes son en fechas cercanas las evaluaciones de catedra y además, es frecuente observar a estudiantes que tienen un buen desempeño en el aula y que por alguna razón fallan en las instancias de evaluación, lo que permitía hipotetizar que experimentarían emociones negativas que positivas y que éstas estarían incidiendo en los resultados y el desempeño académico obtenido.

Los hallazgos de esta investigación tienen implicaciones en variadas aristas para los diferentes elementos que inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje:

- ***En relación a las prácticas pedagógicas y las prácticas evaluativas:*** los docentes tienen un rol fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como principales motores del cambio en la educación, existiendo la necesidad de que los profesores sean capaces de promover cambios tanto en sus prácticas pedagógicas como en las concepciones que tienen acerca de la educación, de sus estudiantes y de las metodologías de aprendizaje (101).  
La revisión bibliográfica releva la importancia de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo visible además que las emociones han recibido escasa atención en los procesos educativos durante el siglo XX con dos notables excepciones: el estudio de la ansiedad relacionada con la evaluación y el rendimiento (exámenes, tests, etc.) y el estudio de la relación entre emoción y motivación relacionada con el éxito y fracaso académico (culpa, orgullo, etc.). En su análisis, Pekrun reconoce el escaso conocimiento del que disponemos aún sobre la ocurrencia, frecuencia y fenomenología de las emociones (102).  
Por otra parte, es importante entender la evaluación como un proceso continuo, que orienta la toma de decisiones pedagógicas para la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y no como un juicio al final del

proceso en el que el estudiante tiene toda la responsabilidad de sus resultados.

- ***En relación a los estudiantes y el desarrollo de estrategias metacognitivas y socioemocionales de regulación emocional***, dado que existen factores asociados al abandono prematuro de estudios: baja autoestima, incapacidad para demorar recompensas o superar obstáculos, escasa integración académica y social (101).

Otras Investigaciones referidas al fracaso escolar señalan que entre los factores asociados se encuentra la cultura de género y la regulación de las emociones (98, 99).

La relación estrecha que existe entre metacognición y afecto, a través de lo que se denomina experiencias metacognitivas y que comprenden sentimientos, juicios o valoraciones y conocimientos específicos sobre las diferentes tareas académicas. Entre otros aspectos, esta relación está dada por los sentimientos de dificultad, familiaridad y confianza, estrechamente relacionados con la metacognición: estimación del tiempo y el esfuerzo que requiere la tarea, tipo de conocimiento y respuesta que requiere, expectativas de éxito, etc. (100).

El hecho de que la educación en todos sus niveles (pre-básico, básico, medio y superior) releve la educación socioemocional como un eje transversal, supone cambios en la organización, política y cultura, dando un mayor protagonismo a ciertas habilidades antes no contempladas y ciertas formas de aprendizaje autónomo y autorregulado (planificación, sistematización, constancia y disciplina).

- ***En relación al contexto de aprendizaje (clima, normas, interacciones dentro y fuera del aula, entre otros)***: como ya se menciona en el marco teórico, el contexto en el que se da el aprendizaje es fundamental ya que impacta de manera significativa en los resultados y puede hacer la diferencia en la calidad de los aprendizajes. Los diferentes estilos de los docentes y las

interacciones dentro del aula (entre docente y estudiantes y entre estudiantes) marcan diferencias, puesto que las percepciones, pensamientos y valores que los miembros de aula construyen de ésta y de las relaciones que en ella se dan, provocan cambios en las emociones, tornándolas más positivas o negativas según sea la experiencia que allí se viva. Por tanto, resulta fundamental promover interacciones que propicien el desarrollo de emociones favorables para el aprendizaje. Tomar conciencia de ello, sin duda, reporta beneficios para la práctica docente.

A partir del análisis realizado en la discusión, es necesario destacar las limitaciones del estudio de manera de enriquecer los resultados en futuras investigaciones; sería importante poder ahondar en los resultados obtenidos, buscando otras variables que inciden tales como: el rendimiento de los estudiantes, las creencias sobre la evaluación, la percepción de autoeficacia académica, las expectativas de los docentes, el estrés y la satisfacción académica, que pudieran condicionar o impactar las emociones académicas en los diferentes momentos de prueba. A su vez y como sugerencia para futuras investigaciones sería interesante incorporar procedimientos de recogida de datos de la metodología cualitativa y de esta forma tener un diseño mixto que permita acercarse al fenómeno de una manera más integral.

En investigaciones futuras y en relación con las limitaciones que se han encontrado, resultaría beneficioso; evaluar las emociones según los diferentes tipos de evaluación: evaluación teórica, práctica y auténtica (ECOÉ) para determinar si existen diferencias entre las emociones y los tipos de evaluación a la que se enfrentan los estudiantes.





## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Pekrun R, Elliot A, Maier M. Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *J. Educ. Psychol.* 2006; 9:583–597.
2. Pekrun R, Goetz T, Titz W, Perry RP. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educ Psychol.* 2002;37:99–105.
3. Carraccio C, Wolfsthal SD, Englander R, Ferentz K, et al. Shifting paradigms: From Flexner to competencies. *Acad Med.* 2002; 77:361–367.
4. Frank J, Snell L, Cate O, Holmboe E, et al. Competency-based medical education: Theory to practice. *Med Teach.* 2010; 32:638–645.
5. Holmboe E, Sherbino J, Long D, Swing S, et al. The role of assessment in competency-based medical education. *Med Teach.* 2010;32:676–682.
6. Pintrich P, Marx R, Boyle R. Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Rev Educ Res.* 1993;63:167–199.
7. Pintrich P. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *J Educ Psychol.* 2003;95:667–686.
8. Ibáñez N. Las emociones en el aula. *Estud pedagóg.* 2002;28:31–45.
9. Zeidner M. Test anxiety. The state of the art. *An Introduction to the Domain of Test Anxiety.* Kluwer Academic Publishers. 1998:3-25
10. Palcos A. Los fundamentos de las emociones. *Naturaleza de las emociones, teorías que la explican, teorías somáticas.* *Americalee.* 1943:41.
11. Ferrer S. Las Emociones. *Teorías de las emociones. Manual moderno.* 2008:79-80
12. Buck R. Mood and emotion: A comparison of five contemporary views. *Psychol Inq.* 1990;1:330–336.

13. Gross J. The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Rev Gen Psychol.*1998; 2:271–299.
14. Rosenberg E. Levels of analysis and the organization of affect. *Rev Gen Psychol.* 1998; 2:247–270.
15. Forgas J. Feeling and thinking: The role of affect in social cognition. Introduction: The role of affect in social cognition. Cambridge University Press. 2000:1–28.
16. Bisquerra R, Punset E, Mora F, Garcia Navarro E, et al. ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. ¿Qué son las emociones? *Faros Sant Joan de Déu.* 2012:14.
17. Payne R. Cooper C. Emotions at Work: theory, research and applications for management. Discrete emotions in organizational life.3. John Wiley & Sons. 2001:45-66.
18. Ortony A, Clore G, Collins A. The cognitive structure of emotions. The structure of the theories. Cambridge University Press; 1988:15-33
19. Russell JA, Carroll JM. On the bipolarity of positive and negative affect. *Psychological Bulletin.* 1999;125:3-30.
20. Goldstein S, Naglieri J. Encyclopedia of child behavior and development. Emotion regulation. Springer. 2010:1236–1238.
21. Baker, S. R. Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Curr Psychol.* 2004;23:189-202.
22. Beyers W. Goossens, L. Concurrent and predictive validity of the Student Adaptation Questionnaire in a sample of European freshman students. *Educ. Psychol. Meas.* 2002;62:527-538.
23. Sasaki M, Yamasaki K. Stress coping and the adjustment process among university freshmen. *Couns Psychol Q.* 2007;20:51-67.

24. Hernández M, Eisenberg N, Valiente C, Van Schyndel S, et al. Emotional expression in school context, social relationships, and academic adjustment in kindergarten. *Emotion*, 2016;16:553-566.
25. Skowron E, Wester S, Azen R. Differentiation of self mediates college stress and adjustment. *J Couns Dev*. 2004;82:69-82.
26. Friedlander L, Reid G, Shupak N, Cribbie R. Social Support, Self-Esteem, and Stress as Predictors of Adjustment to University Among First-Year Undergraduates. *J. Coll. Stud. Dev*. 2007; 48:259–74.
27. Efklides A, Volet S. Emotional experiences during learning: Multiple, situated and dynamic. *Learn Instr*. 2005;15:377–80.
28. Linnenbrink-Garcia L, Pekrun R. Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemp. Educ. Psychol*. 2011;36:36-48.
29. Pekrun R, Linnenbrink-Garcia L. International handbook of emotions in education. Introduction to Emotions in Education. Routledge/Taylor & Francis Group. 2014:1-10.
30. Schutz P, Pekrun R. Emotion in Education. Introduction to Emotion in Education. Academic Press. 2007;3–10.
31. Schutz P, Pekrun R. Emotion in education. *The Role of Affect in Student Learning: A Multi-Dimensional Approach to Considering the Interaction of Affect, Motivation, and Engagement*. Academic Press 2007:107-124.
32. Pekrun R. The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educ Psychol Rev* 2006;18:315–341.
33. Pekrun R, Goetz T, Perry R, Kramer K, et al. Beyond test anxiety: Development and validation of the Test Emotions Questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress and Coping*, 2004;17:287-316.

34. Schutz P, Pekrun R. Emotion in education. The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. Academic Press 2007:13-36.
35. Pekrun R, Stephens E. Achievement emotions: A control-value approach. Soc Personal Psychol Compass 2010. 4:238–255.
36. Artino J, Holmboe E, Durning S. Control-value theory: Using achievement emotions to improve understanding of motivation, learning, and performance in medical education: AMEE Guide No. 64, Medical Teacher, 2012;34:148-160.
37. Schunk D, Pintrich P, Meece J. Motivation in education: Theory, research, and applications. Interest and Affect. Pearson Education, Inc.2008:226.
38. Sweller J, van Merriënboer J, Paas F. Cognitive Architecture and Instructional Design. Educational Psychology Review. 1998; 10:251–296.
39. Ryan R, Deci E. Self-determination theory and the facilitations of intrinsic motivation social development and well-being. Am Psychol 2000;55:68–78.
40. Izard C. Basic Emotions, Natural Kinds, Emotion Schemas, and a New Paradigm. Perspect Psychol Sci. 2007; 2:260-280.
41. Pekrun R, Perry R. International handbook of emotions in education. Control-value theory of achievement emotions. Routledge/Taylor & Francis Group 2014:120–141.
42. Sorić I, Penezić Z, Burić I. Big Five Personality Traits, Cognitive Appraisals and Emotion Regulation Strategies as Predictors of Achievement Emotions. Psychological Topics. 2013; 22:325-349.
43. Dettmers S, Trautwein U, Lüdtke O, Goetz T, et al. Students' emotions during homework in mathematics: Testing a theoretical model of antecedents and achievement outcomes. Contemp. Educ. Psychol. 2011; 36:25–35.
44. Pekrun R, Goetz T, Frenzel A, Barchfeld P, et al. Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). Contemp. Educ. Psychol. 2011; 36:36-48.

45. Thompson R. Emotion regulation: A theme in search of a definition. *Monogr. Soc. Res Child Dev.* 1994; 59:25-52.
46. Hervás G. Adaptación al castellano de la Escala de Respuestas Rumiativas. *RPPC.* 2008; 13:111-121.
47. Gross J, Barret L. Emotion Generation and Emotion Regulation: One or Two Depends on Your Point of View. *Emot Rev.* 2011; 3:8-16.
48. Kappas A. Emotion and Regulation are One!. *Emot Rev.* 2011; 3:17-25.
49. Campos J, Frankel C, Camras I. On the nature of emotion regulation. *Child Dev.* 2004; 75:377-394.
50. Lazarus S, Folkman S. *Stress, Appraisal and Coping Cognitive. Theories of Emotion* Springer, 1984:261-284.
51. Berking M, Orth U, Wupperman P, Meier L, et al. Prospective effects of emotion-regulation skills on emotional adjustment. *J Couns Psychol.* 2008; 55:485-494.
52. Silk J, Steinberg L, Morris A. Adolescents' emotion regulation in daily life: links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Dev.* 2003; 74:1869-1880
53. Gross J, John O. Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *J Pers Soc Psychol.* 2003; 85:348-362.
54. Berking M, Wupperman P. Emotion regulation and mental health: recent findings, current challenges, and future directions. *Curr Opin Psychiatry.* 2012; 25:128-134.
55. Aldao A, Nolen-Hoeksema S, Scheiwzer S. Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clin PSychol Rev.* 2010; 30:217-237
56. Webb T, Miles E, Sheeran P. Dealing with feeling: a meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation. *Psycho Bull.* 2012; 138:775-808.

57. Aldao A. The Future of Emotion Regulation Research: Capturing Context. *Perspect Psychol Sci.* 2013; 8:155-172.
58. Gross J. Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry.* 2015; 26:1-26
59. Troy A, Schallcross A Mauss I. A person-by-situation approach to emotion regulation: cognitive reappraisal can either help or hurt, depending on the context. *Psychol Sci.* 2013; 24:2505-2514.
60. Mayer J, Salovey P. Emotional development and emotional intelligence. Educational implications. Chapter: What is the emotional intelligence? Harper Collins Publishers. 1997:3-34.
61. Sternberg R. Handbook of Intelligence. Models of Emotional Intelligence. Cambridge University Press. 2002:396-420.
62. Mayer J, Salovey P, Carso D. Emotional intelligence: new ability or eclectic traits? *Am Psychol.* 2008; 63:503-517.
63. Shuman V, Scherer K. International handbook of emotions in education. Concepts and structures of emotions. Routledge/Taylor & Francis Group. 2014;13-35.
64. Gross J. Handbook of Emotion Regulation. Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. Guilford Press.2007:3-24
65. Eich E, Kihlstrom J, Bower G, Forgas J, et al. Cognition and Emotion. Cognition/Emotion Interactions. Oxford University Press. 2000:3-29.
66. Hill A, Degnan K, Calkins S, Keane, S. Profiles of externalizing behavior problems for boys and girls across preschool: The roles of emotion regulation and inattention. *Dev. Psychol.* 2006;42: 913–928.
67. Miner J, Clarke-Stewart K. Trajectories of externalizing behavior from age 2 to age 9: Relations with gender, temperament, ethnicity, parenting, and rater. *Dev. Psychol.* 2008;44:771–786.

68. Brownell C, Kopp C. Transitions in early socioemotional development: The toddler years. Taming the tempest in the teapot: Emotion regulation in toddlers. Guilford Press. 2007:320-344.
69. Gross J. Antecedent –and response– focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression and physiology. *J Pers Soc Psychol.* 1998;74:224-237
70. Nolen-Hoeksema S. The role of rumination in depressive disorders and mixed anxiety/depressive symptoms. *J. Abnorm. Psychol.*2000;109:504-511.
71. García Pedrajas C, Costa Requena G. A propósito de un caso: supresión emocional en estado avanzado de la enfermedad. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq..* 2014;34:775–783.
72. Gross J, Carstensen L, Pasupathi M, Tsai, et al. Emotion and aging: Experience, expression and control. *Psychol. Aging.* 1997;12:590-599.
73. Lawton M, Kleban M, Rajagopal D, Dean J. Dimensions of affective experience in three age groups. *Psychology and Aging,* 1992;7:171-184.
74. Thayer R, Newman J, McClain T. Self-regulation of mood: strategies for changing a bad mood, raising energy, and reducing tensión. *J Pers Soc Psychol.*1994;67:910-925.
75. López S. Regulación emocional y género: Un estudio exploratorio con estudiantado de grados feminizados. *Grau en Psicologia.* 2016;422.
76. Pekrun R, Vogl E, Muis K, Sinatra G. Measuring emotions during epistemic activities: the Epistemically-Related Emotion Scales. *Cogn Emot.* 2016;31:1268–1276.
77. Pekrun R, Stephens E. Goals, emotions, and emotion regulation: Perspectives of the control-value theory of achievement emotions. *Hum. Dev..* 2009;52:357-365.
78. Decuir-Gunby J, Aultman L, Schutz P. Investigating Transactions Among Motives, Emotional Regulation Related to Testing, and Test Emotions. *J Exp Educ.* 2009;77:409–438.

79. Goetz T, Frenzel A, Stoeger H, Hall N. Antecedents of everyday positive emotions: An experience sampling analysis. *Motiv Emot* 2010;34:49–62.
80. Frenzel A, Pekrun R, Goetz T. Perceived learning environments and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learn Instr.* 2007;17:478-493.
81. Goetz T, Cronjaeger H, Frenzel AC, Lüdtke O, et al. Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects. *Contemp. Educ. Psychol.* 2010;35:44–58.
82. Stephanou G, Kariotoglou P, Dinas K. University students' emotions in lectures: The effect of competence beliefs, value beliefs and perceived task-difficulty, and the impact on academic performance. *The International Journal of Learning.* 2011;18:46-72.
83. Stephanou G, Kyridis A. University students' perceptions of teacher effectiveness and emotions in lectures: The role of socio-cognitive factors, and academic performance. *International Education Studies.* 2012;5:58-79.
84. Chatzistamatiou M, Dermitzaki I, Efklides A, Leondari A. Enjoyment of Mathematics Learning Measure. American Psychological Association. 2015
85. Artino A, La Rochelle J, Durning S. Second-year medical students' motivational beliefs, emotions, and achievement. *Med. Educ.* 2010;44:1203–1212.
86. Paoloni P, Vaja A. Emociones de logro en contextos de evaluación: un estudio exploratorio con alumnos universitarios. *Innov. Educ.* 2013;13:135-159.
87. Alexander P, Winne P. *Handbook of Educational Psychology. Classrooms as contexts for motivating learning.* Lawrence Erlbaum Associates. 2006:326
88. Heckhausen J. *Motivational Psychology of Human Development. A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions.* Elsevier Science 2000:143-164.
89. Ahmed W, van der Werf G, Kuyper H, Minnaert A. Emotions, self-regulated learning, and achievement in mathematics: A growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology.* 2013;105:150–161.



90. Pekrun R, Goetz T, Daniels L, Stupnisky R, et al. Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *J Educ Psychol* 2010;102:531–549.
91. Artino A. Think, feel, act: Motivational and emotional influences on military students' online academic success. *J Comput High Educ.* 2009;21:146–166.
92. Artino A, Jones K. Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *The Internet and Higher.* 2012;15:170–175.
93. Hernández R, Fernández C, Baptista P. Metodología de la investigación. El proceso de investigación cuantitativa. McGraw-Hill Interamericana. 2006: 43-518.
94. Sánchez J. The Achievement Emotions Questionnaire-Argentine (AEQ-AR): internal and external validity, reliability, gender differences and norm-referenced interpretation of test scores. *Evaluar.* 2015;15:41-74.
95. Tsaousis I, Nikolaou I. Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning. *Stress Healt.* 2005;21:77–86.
96. Ciarrochi J, Deane F, Anderson S. Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Pers Individ Differ.* 2002;32:197-209.
97. Díaz L, Martínez I, Roa G, Sanhueza J. Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis.* 2010;9:421-436.
98. Perkun R. Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction.* 2005;15:497- 506.
99. Cabrera L, Bethencourt J, González M, Álvarez P. Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa.* 2006;12:129-149.
100. Marchesi A, Hernández C, El fracaso escolar: una perspectiva internacional. La comprensión del fracaso escolar. Alianza Editorial. (2003):25-50.

101. Rebollo M. Género e interculturalidad: educar para la igualdad. Emociones, género e identidad: la educación sentimental. La muralla. 2006:217-244.
102. Efklides A. Metacognition and effect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? Educational Research review. 2006; 1:314.





## **ANEXO 1: Test Emotions Questionnaire**

### **Test de emociones de prueba**

#### **INSTRUCCIONES**

“Rendir exámenes puede producir diferentes sentimientos. Este cuestionario hace referencia a las emociones que puedes experimentar cuando rindes exámenes en la universidad. Antes de responder los ítems de las páginas siguientes, trata de recordar algunas situaciones típicas que hayas vivido en el transcurso de tu carrera. Lee cuidadosamente y responde indicando la frecuencia con la que experimentas aquello que describe cada ítem en una escala de 1 (nunca) a 5 (siempre)”.

Antes de comenzar se solicita que responda por su Edad, Género y Curso en el que se encuentra actualmente.

Edad:

Género:

Curso:

#### **ANTES DE RENDIR UN EXAMEN**

“Los siguientes ítems se refieren a los sentimientos que puedes experimentar ANTES de rendir una prueba o examen. Indica cómo te sientes generalmente antes de una prueba o examen.”

#### **DISFRUTE**

- Espero con ansias el examen.
- Tengo ganas de demostrar mis conocimientos.
- Tengo ganas de demostrar mis conocimientos.
- Antes de rendir el examen siento entusiasmo.

#### **ESPERANZA**

- Soy optimista con respecto a que todo resultará bien.
- Tengo grandes esperanzas de que mis habilidades sean suficientes.
- Estoy bastante seguro de que me he preparado lo suficiente.
- Pienso con optimismo en el examen.

- Empiezo a estudiar para el examen con grandes esperanzas y expectativas.
- Mi seguridad me motiva a prepararme bien.

### **ORGULLO**

- Estoy tan orgulloso de cómo me preparé que quiero comenzar el examen ya mismo.

### **ANSIEDAD**

- Antes del examen me siento nervioso e inquieto.
- Me preocupa si habré estudiado lo suficiente.
- Me preocupa que el examen sea demasiado difícil.
- Me pongo tan nervioso que desearía poder faltar al examen.
- Me siento descompuesto.

### **VERGÜENZA**

- No puedo ni pensar en lo vergonzoso que sería reprobado el examen.

### **DESESPERANZA**

- Me deprimó porque siento que no tengo mucha esperanza de aprobar el examen.
- He perdido las esperanzas de tener la habilidad para rendir bien el examen.
- Me siento tan resignado ante el examen que no puedo empezar a hacer nada.
- Preferiría no presentarme al examen porque he perdido todas las esperanzas.

### **DURANTE EL EXAMEN**

"Los siguientes ítems se refieren a los sentimientos que puedes experimentar DURANTE el examen. Indica cómo te sientes generalmente mientras haces el examen."

### **DISFRUTE**

- Disfruto de rendir examen.

- Estoy contento de poder afrontar el examen.

### **ESPERANZA**

- Estoy muy seguro.
- Como espero aprobar estoy motivado para esforzarme mucho.

### **ORGULLO**

- Creo que puedo estar orgulloso de mis conocimientos.
- El orgullo por mis conocimientos aviva mis esfuerzos al hacer el examen.

### **ENOJO**

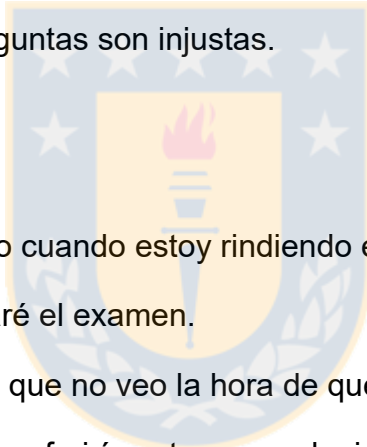
- Me enojo.
- Me parece que las preguntas son injustas.

### **ANSIEDAD**

- Estoy muy nervioso.
- Me siento muy nervioso cuando estoy rindiendo el examen.
- Me preocupa si aprobaré el examen.
- Me pongo tan nervioso que no veo la hora de que termine el examen.
- Estoy tan ansioso que preferiría estar en cualquier otro lugar.
- Al comenzar el examen mi corazón empieza a acelerarse.
- Me tiemblan las manos.

### **VERGÜENZA**

- Me siento avergonzado.
- Me da vergüenza lo mal que me preparé.
- Me da vergüenza no poder responder correctamente las preguntas.
- Me da tanta vergüenza que quiero que me trague la tierra.
- La vergüenza me acelera el pulso.



## **DESESPERANZA**

- Me siento desesperanzado.
- He dejado de creer que puedo responder correctamente las preguntas.
- Empiezo a pensar que por mucho que me esfuerce nunca aprobaré el examen.
- Empiezo a darme cuenta de que las preguntas son demasiado difíciles para mí.
- Tengo ganas de abandonar.
- Me siento tan resignado que no tengo energía.

## **DESPUÉS DE RENDIR UN EXAMEN**

"Los siguientes ítems se refieren a los sentimientos que puedes experimentar DESPUÉS de rendir el examen. Indica cómo te sientes generalmente después de rendir un examen."

### **DISFRUTE**

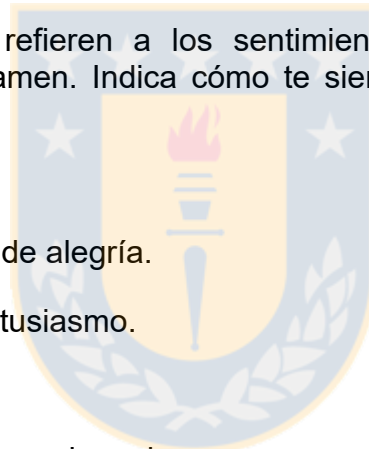
- Mi corazón se acelera de alegría.
- Estoy rebosante de entusiasmo.

### **ORGULLO**

- Estoy muy satisfecho conmigo mismo.
- Pensar en lo bien que me fue me hace sentir orgulloso.
- Estoy orgulloso de lo bien que dominé el examen.
- Cuando me entregan los resultados del examen mi corazón palpita de orgullo.
- Después del examen estoy tan orgulloso que me siento más grande.
- Salgo del examen con la expresión de un ganador.

### **ALIVIO**

- Siento alivio.
- Me siento liberado.



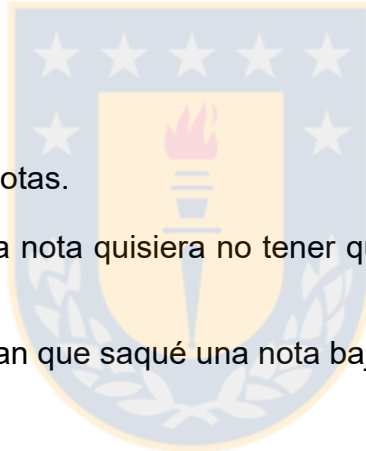
- Me siento muy aliviado.
- La tensión en mi estómago se ha disipado.
- Por fin puedo volver a respirar tranquilo.

### **ENOJO**

- Estoy bastante enojado.
- Me enojan los criterios de calificación del profesor.
- Desearía poder retar al profesor.
- Desearía poder expresar libremente mi enojo.
- Se me sube la sangre a la cabeza.

### **VERGÜENZA**

- Siento vergüenza.
- Me avergüenzan mis notas.
- Cuando saco una mala nota quisiera no tener que volver a mirar a la cara a mi profesor.
- Cuando otros se enteran que saqué una nota baja me pongo colorado.





## ANEXO 2: Consentimiento Informado

### Carta de Consentimiento informado

Usted ha sido invitado(a) a participar del estudio titulado *“Evaluación de las emociones académicas en estudiantes de Kinesiología de una Universidad privada de Concepción frente al proceso de evaluación de aprendizajes.”* del candidato a Magister en Educación Médica para Ciencias de la Salud, Sr. Samuel Gutiérrez Vergara (correo electrónico: [sgutierrezv@udla.cl](mailto:sgutierrezv@udla.cl), teléfono: 412129933) docente de la Universidad de las Américas. El objetivo de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en la presente investigación.

El propósito de la investigación es:

Caracterizar las emociones académicas frente a la evaluación de aprendizajes en estudiantes de Kinesiología de una Universidad privada de Concepción según sus características sociodemográficas.

Para el estudio usted deberá contestar algunas preguntas sobre sus antecedentes sociodemográfico tales como edad, género y curso al cual pertenece. Además, se le solicitará contestar algunas preguntas sobre las emociones que surgen en usted en contextos educativos (Antes, durante y después de rendir una prueba o examen). Usted debe proporcionar respuestas en una escala de 1 a 5, donde 1 corresponde a nunca y 5 a siempre. Este procedimiento le tomará como máximo 10 minutos de su tiempo. El identificar las emociones que surgen en contextos de evaluación permitirá desarrollar un plan de trabajo para potenciar emociones positivas y mitigar o modular las emociones negativas con los consiguientes beneficios en ámbitos académicos y personales. La presente investigación no presenta riesgos ni costos para el participante.

Por otra parte, es importante que usted sepa que la confidencialidad de sus respuestas estará garantizada. Dado que su nombre no aparecerá en ningún documento ni en las bases de datos que se utilizarán. Los datos obtenidos serán empleados exclusivamente para los fines de la presente investigación y serán analizados de manera agregada, vale decir, no individualmente.

Su participación es totalmente voluntaria, por lo que no está obligado/a de ninguna manera a participar en este estudio y puede retirarse en el momento que desee sin necesidad de dar explicaciones.

Su participación en este estudio no conlleva ningún riesgo. Pero, si tiene alguna pregunta durante su participación, puede acercarse o contactar a la persona encargada para aclarar sus dudas, las que serán tratadas en privado.

He sido invitado a participar de la investigación titulada “Evaluación de las emociones académicas en estudiantes de kinesiología de una universidad privada de concepción frente al proceso de evaluación de aprendizajes.” Que se desarrolla en la facultad de ciencias de la salud, escuela de kinesiología de la Universidad de las Américas, y que está a cargo del Sr. Samuel Gutiérrez Vergara en calidad de Investigador Responsable. He tenido la oportunidad de leer esta carta de consentimiento informado y de que me expliquen su contenido, así como de hacer preguntas y aclarar mis dudas al respecto. He comprendido la información de este consentimiento.

Entiendo cuál es el propósito de la investigación, en qué consiste mi participación en ella, cuánto durará dicha participación. Conozco los riesgos, los posibles costos y los beneficios de mi participación en el estudio. Asimismo, entiendo que la información obtenida sobre mi persona en este estudio será tratada de manera confidencial, únicamente por miembros del equipo de investigación, y que será utilizada para fines de difusión científica, con los debidos resguardos de mi identidad.

Declaro que acepto participar voluntariamente en dicha investigación, sabiendo que puedo dar por finalizada mi participación en cualquier momento sin dar explicaciones y sin que eso traiga consecuencias para mí.