



## **Efecto y Contribución Explicativa del Apoyo e Inhibición, Interacción-Ilustración, Vergüenza, Disfrute y Amenazas a la Evitación de la Búsqueda de Ayuda Académica**

**Resumen.** La búsqueda de ayuda académica es entendida como una estrategia conductual que involucra el control de la propia conducta, implica el control contextual y es una interacción social. Constituye una estrategia de aprendizaje autorregulado. Sin embargo, muchos estudiantes no buscan ayuda aún cuando la necesitan. Las emociones junto a algunos antecedentes contextuales de las mismas, como la conducta del docente, tendrían la capacidad de influir sobre el uso de la búsqueda de ayuda académica. **Objetivo:** analizar los efectos y la contribución explicativa del apoyo e inhibición docente a la búsqueda de ayuda académica, la interacción-ilustración, la vergüenza, el disfrute y las amenazas percibidas de la búsqueda de ayuda académica a la evitación de la búsqueda de ayuda académica. La muestra fue un muestreo no probabilístico de tipo accidental de 317 estudiantes ( $M = 22.89$ ,  $DS = 6.30$ ) de la Facultad de Psicología de la UNC, que cursaron los trabajos prácticos de las materias de psicoestadística de primer año (51.1%) y psicología clínica de cuarto año de la carrera (48.9%) utilizando un diseño ex post facto prospectivo de grupo único (Path analysis). El modelo propuesto explicó un 35% de la varianza de evitación de búsqueda de ayuda académica, evidenciando un rol beneficioso del apoyo docente e ilustración-interacción sobre el disfrute en clase, el cual reduce la evitación de la búsqueda de ayuda académica, la inhibición incrementa la vergüenza, ésta última y la amenaza incrementan considerablemente la evitación de la búsqueda de ayuda académica.

**Abstract.** Seeking academic help is understood as a behavioral strategy that involves controlling one's own behavior implies the contextual control and social interaction. It is a strategy of self-regulated learning. However, many students still do not seek help when needed. Emotions along with some of their contextual background, like teacher's behavior would be able to influence about the use of academic help seeking. **Objectives:** to analyze the effects and the explanatory contribution of support and teacher's inhibition to the academic help seeking, interaction-illustration, shame, enjoyment and the perceived threats from academic help seeking to avoidance of academic help seeking. The sample was not accidental probabilistic sampling rate of 317 students ( $M = 22.89$ ,  $SD = 6.30$ ), from Psychology College at UNC, who completed the practical works of the subjects of psicoestadística first year (51.1%) clinical psychology and fourth year of the career (48.9%) using a prospective design ex post facto single group (Path analysis). The proposed model explained 35% of variance in avoidance of academic help seeking, showing a beneficial role of the teacher-interaction support and illustration on the enjoyment in class, which reduces the avoidance of academic help seeking, inhibition increases shame and the threat latter considerably increases the avoidance of academic help seeking.

### **1. Introducción**

A medida que los adolescentes crecen, sus habilidades metacognitivas mejoran, permitiéndoles monitorear y reflexionar sobre su aprendizaje, a la vez que determinar si necesitan ayuda en una situación académica (Myers & Paris, 1978; Nelson Le-Gall, 1981, 1985; Newman, 1991, 1994; Paris & Newman, 1990). Cuando los estudiantes universitarios no logran resolver problemas matemáticos, comprender consignas, conceptos nuevos o completar guías con tareas asignadas, utilizan estrategias

Apto, María Soledad <sup>a</sup>, Pesqueira, Nadia Gabriela <sup>a</sup>, Vilca, Brenda <sup>a</sup>, y Sánchez Rosas, Javier <sup>b</sup>

<sup>a</sup>. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

<sup>b</sup>. Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba

#### **Palabras claves**

teoría de control-valor; emociones académicas; comportamiento docente; búsqueda de ayuda académica.

#### **Keywords**

control-value theory; academic emotions; teaching behavior; academic help seeking.

#### **Enviar correspondencia a:**

Apto, M.S.

E-mail: [soleaptoirusta@gmail.com](mailto:soleaptoirusta@gmail.com)

tales como releer los textos detenidamente, revisar las notas tomadas en clase o buscar información en bibliotecas o Internet, entre otras. Si estos esfuerzos resultan insuficientes, pueden dirigirse a docentes, compañeros, amigos o parientes en búsqueda de la ayuda necesaria para resolver estas dificultades. Sin embargo, muchos estudiantes no buscan ayuda aún cuando saben que la necesitan (Good, Slavings, Harel, & Emerson, 1987; Newman, 1990; Newman & Goldin, 1990; Ryan, Gheen, & Midgley, 1998; Ryan & Pintrich, 1997).

Según Ryan y Pintrich (1997), la búsqueda de ayuda académica (BAA) contribuye al aprendizaje de los estudiantes y es entendida como una estrategia conductual que involucra el control de la propia conducta, implica el control contextual porque necesariamente incluye la procuración de ayuda de otros en el entorno y, como tal, también es una interacción social. La investigación empírica y los desarrollos teóricos recientes indican que la búsqueda de ayuda académica constituye una estrategia de aprendizaje autorregulado importante y una actividad característica de los estudiantes con mejor motivación y desempeño (Butler, 1998; Karabenick, 1998, 2004; Karabenick & Knapp, 1991; Karabenick & Newman, 2006; Nelson-Le Gall & Resnick, 1998; Newman, 2000; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990).

Las emociones junto a algunos antecedentes contextuales de las mismas, como la conducta del docente, tendrían la capacidad de influir sobre el uso de la búsqueda de ayuda académica (Karabenick & Newman, 2006). Por este motivo, el objetivo del presente proyecto se orienta a analizar los efectos y la contribución explicativa del apoyo e inhibición docente a la búsqueda de ayuda académica, la interacción-ilustración, la vergüenza, el disfrute y las amenazas percibidas de la búsqueda de ayuda académica a la evitación de la búsqueda de ayuda académica.

## **2. Teoría de control-valor de las emociones de logro**

Uno de los modelos más promisorios en la identificación de la presencia, antecedentes y efectos de emociones en el ámbito académico, es la teoría de control-valor de las emociones de logro de Pekrun (2006). Su premisa principal considera que las valoraciones de las actividades y de sus resultados pasados y futuros, son de importancia fundamental en la activación de las emociones de logro.

Las emociones de logro están determinadas por antecedentes proximales y distales. En cuanto a los antecedentes proximales, Pekrun (2006) plantea que las valoraciones de control y valor son determinantes próximos de estas emociones. Las valoraciones de control involucran el control subjetivo que el individuo posee sobre una acción. Los individuos experimentan emociones de logro cuando están en control de, o fuera de control de, en las actividades y resultados de logro que son subjetivamente importantes para ellos (Pekrun, 2000; Pekrun, et al., 2002a). Dentro de los factores que conforman al control, se encuentran las expectativas causales (expectativas de autoeficacia, y expectativas de resultado), atribuciones causales de logro y creencias de competencia (autoconceptos de habilidad). Las valoraciones de valor incluyen el interés de los contenidos de las asignaturas y las metas de logro que

involucran el deseo de conseguir el éxito o evitar el fracaso (Sánchez Rosas, 2012).

En cuanto a los antecedentes distales de las emociones de logro, la teoría de control-valor considera que las emociones son influenciadas por factores de logro no cognitivos o factores contextuales, las cuales afectan a las valoraciones de control y valor (Pekrun, 2006). Las emociones influenciarían los recursos cognitivos, motivación, uso de estrategias y regulación del aprendizaje, en tanto que los efectos de las emociones sobre el logro, estarían mediadas por estos procesos (Sánchez Rosas, 2012). Dicha teoría concede una importancia a los antecedentes sociales y culturales, considerando que las variables como la calidad de la instrucción, la inducción de valores, el apoyo a la autonomía de los alumnos, el feedback de los profesores, inciden en las valoraciones de control-valor contribuyendo a la emergencia de las emociones de logro.

Desde la teoría de control-valor se afirma que los estilos de enseñanza docente, y más precisamente los comportamientos docentes, tienen la capacidad de afectar a las valoraciones de control y valor, las que a su vez activan a las emociones de logro (Pekrun, 2006).

*Emociones académicas.* Las emociones suelen concebirse como procesos psicológicos complejos, con componentes afectivos, cognitivos, motivacionales y expresivos, que se activan como reacción ante objetos, situaciones o eventos significativos (Meyer & Turner, 2007; Pekrun, 2009).

En el contexto educacional se activan diversas emociones, las cuales tienen el potencial de influir en los procesos de enseñanza y aprendizaje, positiva o negativamente (Schutz & Pekrun, 2007). Las mismas han sido estudiadas como emociones de logro, es decir que se activan ante las actividades y resultados que involucran el desempeño de habilidades y conocimientos (Elliot & Pekrun, 2007).

*Disfrute en clase.* Pekrun, et al. (2002a) destacan la importancia de las emociones académicas positivas con respecto a la autorregulación del aprendizaje, el uso de estrategias, la motivación y la activación de los recursos cognitivos en los estudiantes.

Ainley y Ainley (2011), y Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun y Sutton (2009) se centraron particularmente en la emoción de disfrute caracterizándolo como una emoción agradable, activadora de la conducta, que surge cuando una actividad concreta se considera controlable y es valorada positivamente; representa un componente fundamental del interés personal y del valor subjetivo de la tarea. Pekrun (2006), por ejemplo, considera al respecto que si el logro de una actividad (por ejemplo, el estudio) y el material al que se refiere (el material por ejemplo) se valoran positivamente, y si la actividad es percibida como suficientemente controlable por sí mismo, el disfrute es activado. Por lo tanto, el disfrute del aprendizaje es una emoción activadora positiva, relacionada con la actividad (Pekrun, Frenzel et al., 2007; Pekrun & Stephens, 2011), de la que se esperan efectos favorables para aprendizaje y los logros (Pekrun et al., 2002b).

En diversas investigaciones, se ha encontrado evidencia de la existencia de una relación positiva entre el disfrute y el rendimiento académico positivo (Helmke, 1993; Pekrun et al., 2002b).

*Vergüenza en clase.* En la taxonomía propuesta por Pekrun (2006), la vergüenza es considerada

una emoción negativa activadora y retrospectiva que se activa luego de obtener un resultado negativo al asistir a clase, estudiar o realizar exámenes. Las valoraciones de control y valor negativas activarían la vergüenza, la cual afectaría a los recursos cognitivos, la motivación intrínseca y extrínseca, el uso de estrategias de aprendizaje, la autorregulación y el rendimiento, los que a su vez tienen efectos de retroalimentación sobre las valoraciones y las emociones.

La vergüenza puede darse cuando un estudiante responde incorrectamente a una pregunta del docente y lo atribuye a una falta de habilidades o a un esfuerzo insuficiente.

Ante una situación que percibe incontrolable, el estudiante también evitará la búsqueda de ayuda académica, al percibirla como amenazante y con un costo emocional negativo, ya que pedir ayuda a los demás implicaría demostrar su incapacidad de obtener resultados positivos (Sánchez Rosas, 2013).

Pekrun (2006), considera que la vergüenza puede ser inducida si el fallo se considera que es causada por uno mismo, incluyendo atribuciones a las propias acciones y atributos. Esto implica que la vergüenza puede ser instigada no sólo por el fracaso percibido como debido a causas internas incontrolables (como la falta de capacidad), sino también por el fallo debido a causas controlables (por ejemplo, falta de esfuerzo). En este sentido, la necesidad de ayuda, implícita en la evitación de la búsqueda de ayuda, podría ser percibida por uno mismo como evidencia de la incompetencia y puede provocar reacciones emocionales negativas como la vergüenza.

En función de lo antes dicho, se puede decir que la vergüenza de logro es generalmente una emoción retrospectiva que se experimenta luego de obtener un resultado negativo en clase. Tiene efectos negativos en el consumo de recursos cognitivos al generar autodiálogos y atribuciones causales de falta de control e incapacidad, lectura de la mente; estados afectivos negativos como enojo con uno mismo y disminución de la autoestima; y efectos inhibitorios y evitativos de la conducta a través de la disminución corporal, afectación del habla, deseos de desaparecer y escapar, evitación de la participación en clase. En un estudio reciente con estudiantes universitarios argentinos, Sánchez Rosa, et al. (2011), obtuvieron datos sobre el efecto negativo de la vergüenza sobre la motivación y las estrategias de aprendizaje. Específicamente, la vergüenza en clase correlacionó negativamente con la autoeficacia social académica y el beneficio percibido de la búsqueda de ayuda académica y positivamente con el costo emocional percibido de la búsqueda de ayuda académica y amenaza percibida de la búsqueda de ayuda académica (Sánchez Rosas, Becco, & Márquez, 2011).

### **3. Variables Contextuales: características docentes y emociones académicas**

En cuanto a los factores del contexto académico que actúan sobre la motivación, los procesos cognitivos, las emociones y el desempeño de los estudiantes, se puede decir que el comportamiento docente se considera un factor importante, especialmente, en el desarrollo de las emociones académicas (Astleitner, 2000; Pekrun, 2006). Según Valdés (2000), en la actualidad existe cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo dependen, fundamentalmente, de la calidad del

desempeño de sus docentes.

La calidad instruccional docente consiste en las acciones que realiza un docente en el aula de manera exitosa, a fines de facilitar el aprendizaje y promover el óptimo desarrollo afectivo y cognitivo de los estudiantes (Correa & Esquivel, 2015). La importancia de identificar las características que hacen a un docente eficaz radica en que estas contribuyen al desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes (Murray, 1983).

Las discusiones sobre el apoyo del docente para que el alumno pregunte y busque ayuda, sugieren diversas prácticas relevantes (Karabenick & Sharma, 1994; Marsh, 1984; Newman, 2000). En primer lugar, los docentes deben comunicarles a los estudiantes que hacer preguntas cuando uno se encuentra con una dificultad es una buena manera de aprender. En segundo lugar, proporcionarles oportunidades al permitir tiempo para preguntas y animar a los estudiantes a recurrir a ellos si se encuentran con una dificultad. En tercer lugar, responder a las preguntas y a los pedidos de ayuda de manera que promuevan el aprendizaje y la comprensión. Sin embargo, la investigación sobre la búsqueda de ayuda implica que los maestros inhiben la realización de preguntas y las ofertas de ayuda no sólo si no se comportan de esta manera, sino, quizás más importante, si proveen la idea de que hacer preguntas y buscar ayuda son signos de capacidad insuficiente (Butler, 1998; Newman, 2000; Ryan & Pintrich, 1997). Butler (2008) evaluó tanto el apoyo como la inhibición del maestro a la realización de preguntas y búsqueda de ayuda. Las correlaciones obtenidas en el estudio confirmaron las asociaciones esperadas entre las percepciones de los estudiantes y sus comportamientos. Los estudiantes que más percibían al docente como que apoyaba a la formulación de preguntas y a la búsqueda de ayuda, eran más propensos a informar que iban a acudir a éste para buscar la ayuda necesaria, y menos propensos a reportar que hicieron trampa. Por el contrario, la percepción del docente como inhibidor de la admisión de dificultad del estudiante correlacionó positivamente con las trampas y negativamente con la búsqueda de ayuda.

Como lo establece la teoría de control-valor (Pekrun, 2006), las emociones son activadas por las valoraciones de control valor y el contexto de aprendizaje contribuye a la activación de las emociones al afectar estas valoraciones. Las facetas del contexto que se consideran importantes incluyen, (1) la calidad cognitiva de la tarea y las características de la instrucción, (2) la inducción de valoraciones, (3) el apoyo a la autonomía, (4) la estructura de las metas y expectativas, y (5) el feedback sobre el logro y sus consecuencias. Las emociones están principalmente influenciadas por el modo en que profesores y alumnos perciben lo que ocurre en determinada situación.

Con respecto a las características docentes y las emociones positivas, el entusiasmo docente o expresividad docente (Babab, 2007), es una de las dimensiones que guarda más relación con las emociones de los estudiantes. Por ejemplo, el humor de los profesores y su fascinación por enseñar conduce al disfrute de los estudiantes (Hatfield, Cacioppo, & Rapson, 1994; Mottet & Beebe, 2002). Ciertos estudios demostraron que el entusiasmo docente ayuda a un mayor progreso en el aprendizaje,

un mayor interés en el tema, e impacta positivamente en el disfrute y el orgullo de los alumnos, y negativamente en el enojo y el aburrimiento en clase (Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun, & Sutton, 2009; Goetz et al., 2006a). Sánchez Rosas, Takaya y Molinari (2016), hallaron que la promoción docente de compromiso comportamental se relaciona positivamente con el disfrute. En consecuencia, cuando el docente presenta contenidos actualizados o propone actividades entretenidas en clase, el estudiante experimenta disfrute, se siente motivado e interesado al presenciar la clase.

Si los docentes logran ajustar su instrucción a las necesidades de los estudiantes, es más probable que se pueda prevenir o disminuir la aparición de emociones negativas por parte de sus alumnos.

#### **4. Amenaza y evitación de la búsqueda de ayuda académica**

Por último, se ha demostrado que el acto de búsqueda de ayuda es un fenómeno complejo, altamente dependiente del (a) enfoque del aula, (b) las percepciones y creencias de los estudiantes, y (c) el enfoque, la apertura y la flexibilidad de instrucción de los docentes.

En primer lugar, los estudios muestran que la estructura de meta de un aula impacta sobre el comportamiento de la búsqueda de ayuda del estudiante. Es decir, las aulas enfocadas en la tarea que hacen hincapié en el dominio de los contenidos, la comprensión y el esfuerzo, promueven los comportamientos de búsqueda de ayuda de los estudiantes; en contraste, las aulas enfocadas en el logro, que se centran en la capacidad del estudiante, disminuyen la búsqueda de ayuda (Newman, 1999; Ryan, Gheen, & Midgley, 1998). Además, el clima social del aula y las relaciones sociales entre los estudiantes también influyen en la búsqueda de ayuda (Ryan et al., 1998; Ryan & Pintrich, 1997).

En segundo lugar, las razones para no buscar ayuda cuando es necesario, también pueden incluir factores psicológicos como la autoeficacia académica, la amenaza a la autoestima, y la vergüenza social (Karabenick, 1998; Newman & Goldin, 1990; Sánchez Rosas, 2013; Sánchez Rosas & Pérez, 2015). Específicamente, el proceso de búsqueda de ayuda estaría determinado en gran parte por las percepciones de amenaza a la autoestima. El costo potencial para la autoestima debido a la búsqueda de ayuda se conoce en la literatura como amenazas percibidas de la búsqueda de ayuda académica (Fisher, Nadler, & Whicher-Alagna, 1981; Karabenick & Knapp, 1991). La investigación sugiere que el grado de percepción de amenaza está directamente relacionado con la evitación de ayuda en los adolescentes (Karabenick, 1998; Newman & Goldin, 1990). También se ha demostrado que los estudiantes que necesitan más ayuda no la buscan porque consideran que sería una admisión pública de sus fracasos académicos ante otros y una confirmación de su falta de capacidad (Ames & Lau, 1982), con su consecuente incremento de las percepciones de amenazas y evitación de la búsqueda de ayuda necesaria.

En resumen, las percepciones de amenazas han sido relacionadas con la evitación de la búsqueda de ayuda académica (Ryan & Pintrich, 1997). Cuando los estudiantes perciben que la búsqueda de ayuda será interpretada como evidencia de baja capacidad, se generan reacciones negativas ante el juicio de los demás, la autoestima se ve amenazada, y son más propensos a evitar la búsqueda de ayuda (Butler

& Newman, 1995; Ryan & Pintrich, 1997; Shapiro, 1983). Tales preocupaciones por el valor de uno mismo son aún más prominentes si los estudiantes se ven afectados por la vergüenza activada por el logro negativo en clase (Sánchez Rosas & Pérez, 2015). En el estudio de Sánchez Rosas y Pérez (2015), se observan los efectos positivos de los costos emocionales y las amenazas en la vergüenza. Cuando un estudiante necesita ayuda de otros para resolver un problema, se está exponiendo a un fracaso personal del cumplimiento de un objetivo. En este sentido, un resultado negativo tendría sentido ya que las percepciones de las amenazas y los costos emocionales implican miedo a demostrar incompetencia o resultados negativos, y la vergüenza es una emoción suscitada por los resultados negativos. En consecuencia, las percepciones negativas acerca de hacer preguntas llevarían a la experiencia de vergüenza.

En función de la literatura revisada se espera encontrar: (1) una correlación positiva entre apoyo docente e Interacción-Ilustración y negativa de estas con inhibición docente, (2) un efecto positivo de apoyo e interacción-ilustración sobre disfrute y un efecto negativo sobre vergüenza, (3) un efecto positivo de inhibición sobre vergüenza y un efecto negativo sobre disfrute; (4) un efecto positivo de vergüenza sobre amenazas percibidas y evitación de la búsqueda de ayuda, 5) un efecto negativo de disfrute sobre evitación de la búsqueda de ayuda académica, y (6) un efecto positivo de amenazas percibidas sobre evitación de la búsqueda de ayuda académica.

## 5. Objetivos

### *Objetivos Generales*

Analizar los efectos y la contribución explicativa del apoyo e inhibición docente a la búsqueda de ayuda académica, la interacción-ilustración, la vergüenza, el disfrute y las amenazas percibidas de la búsqueda de ayuda académica a la evitación de la búsqueda de ayuda académica.

### *Objetivos específicos*

Explorar las relaciones bivariadas existentes entre apoyo e inhibición docente a la búsqueda de ayuda académica, la interacción-ilustración, la vergüenza, el disfrute y las amenazas percibidas de la búsqueda de ayuda académica a la evitación de la búsqueda de ayuda académica.

Identificar los efectos de apoyo e inhibición docente a la búsqueda de ayuda académica, la interacción-ilustración, la vergüenza, el disfrute y las amenazas percibidas de la búsqueda de ayuda académica a la evitación de la búsqueda de ayuda académica.

## 6. Método

### 6.1. *Participantes*

La selección de la muestra se realizó por medio de un muestreo no probabilístico de tipo accidental, compuesto por 317 estudiantes de entre 17 y 69 años ( $M = 22.89$ ,  $DS = 6.30$ ), de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba de ambos sexos (81.7% mujeres y 18.3%

hombres), que cursaron los trabajos prácticos de las materias de psicoestadística de primer año (51.1%) y psicología clínica de cuarto año de la carrera (48.9%).

## 6.2. Instrumentos

*Apoyo docente a la BAA* (Wolters, et al., 2003). Evalúa las percepciones de apoyo docente a la formulación de preguntas o el pedido de ayuda. Posee seis ítems (El docente cree que las preguntas son importantes), y presenta una adecuada consistencia interna ( $\alpha = .79$ ).

*Inhibición docente a la BAA* (Butler, 2008). Evalúa las percepciones de la inhibición docente a la realización de preguntas o al pedido de ayuda. Posee cinco ítems (El docente nos hace sentir que es mejor no decir nada cuando tenemos dudas,  $\alpha = .76$ ).

*Interacción-Ilustración* (Sánchez Rosas, Correa, & Esquivel, 2014). Es una adaptación al idioma español del Inventario de Comportamientos Docentes (Murray, 1983). Evalúa las conductas utilizadas por el docente para fomentar la participación en clase de los alumnos. Posee nueve ítems (Incorpora las ideas de los estudiantes a la clase,  $\alpha = .95$ ).

*Vergüenza en clase* (Sánchez Rosas, 2015). Es una adaptación al idioma español del Achievement Emotions Questionnaire (AEQ, Pekrun et al., 2011) para su utilización en estudiantes universitarios argentinos. Posee once ítems (Me da vergüenza no saber expresarme bien,  $\alpha = .89$ ).

*Disfrute en clase* (Sánchez Rosas, 2015). Se utilizó una escala del Achievement Emotions Questionnaire (AEQ, Pekrun et al., 2011) en su versión adaptada al castellano, para su utilización en estudiantes universitarios. La escala de disfrute en clase consta de once ítems (Disfruto de estar en clase,  $\alpha = .87$ ).

*Amenazas de la BAA* (Sánchez Rosas & Pérez, 2015). Es una adaptación al idioma español de amenazas de la BAA de Wolters et al. (2003) para su utilización en estudiantes universitarios argentinos. Evalúa las amenazas para la autoestima como consecuencia de buscar ayuda. Posee cuatro ítems ( $\alpha = .72$ ).

*Evitación de la BAA* (Sánchez Rosas & Pérez, 2015). Es una adaptación al idioma español de la escala de evitación de la BAA de Pajares et al. (2004) para su utilización en estudiantes universitarios argentinos (Aunque me cueste resolver el trabajo solo no pido ayuda en clase,  $\alpha = .86$ , cinco ítems). Los estudiantes responden a los instrumentos en una escala tipo Likert sobre el grado de acuerdo con la descripción del ítem y va de 1 (nada de acuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

## 6.3. Diseño y Procedimiento

Se desarrolló un diseño ex post facto prospectivo con más de un eslabón causal, el cual permite evaluar el modo en que una serie de variables independientes influyen directa e indirectamente sobre una variable dependiente (Montero & León, 2007).



El protocolo de evaluación se elaboró con un conjunto de escalas seleccionadas para esta investigación y su administración sobre la muestra se realizó de forma personal, en las clases de trabajos prácticos de las materias de Psicoestadística (1er año) y Psicología Clínica (4to), durante el primer semestre del año académico. Los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio, sobre el anonimato y confidencialidad de los datos, y acordaron voluntariamente su participación. Posteriormente, los datos fueron cargados al programa estadístico IBM SPSS Amos 17 (Arbuckle, 2010) para llevar a cabo el análisis estadístico de acuerdo a los objetivos propuestos.

#### 6.4. Análisis de Datos

Para explorar las relaciones bivariadas entre el conjunto de variables se utilizó el coeficiente de correlación  $r$  de Pearson ( $p < .05$ ). Se llevó a cabo un path analysis y se tuvieron en cuenta las sugerencias de Pérez, Medrano y Sánchez Rosas (2014), con el fin de interpretar los índices de ajuste, los efectos directos, indirectos y totales, los coeficientes path significativos y la varianza explicada. Se utilizaron varios índices diferentes para evaluar el ajuste del modelo a los datos: la razón de chi-cuadrado sobre los grados de libertad ( $\chi^2/df$ ), el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de la bondad de ajuste (GFI) y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA). Se utilizaron los siguientes criterios para evaluar la adecuación de ajuste del modelo:  $\chi^2/df \leq 2.0$  (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1995), CFI  $\geq .90$ , GFI  $\geq .90$ , y RMSEA  $\leq 0.08$  (Browne & Cudeck, 1993).

## 7. Resultados

### 7.1. Estadísticos descriptivos y relaciones bivariadas

Se analizaron los estadísticos descriptivos de media, desviación estándar, asimetría y curtosis de cada una de las escalas. Como puede observarse en la tabla 1, todos los valores de asimetría y curtosis se encuentran dentro de los parámetros normales (George & Mallery, 2007).

En la tabla 2 se presentan las correlaciones entre el conjunto de variables evaluadas.

**Tabla 1.** Estadísticos Descriptivos de las Escalas

	M	DS	Asimetría	Curtosis
1. Apoyo	2.22	.32	-.52	-.11
2. Inhibición	1.71	.15	-1.28	.53
3. Interacción-ilustración	3.95	.62	-.47	-.17
4. Disfrute	3.27	.75	-.39	.28
5. Vergüenza	2.21	.84	.54	-.51
6. Amenaza	1.71	.63	.98	.65
7. Evitación	2.20	.88	.39	-.74

**Tabla 2.** Relaciones bivariadas de las variables

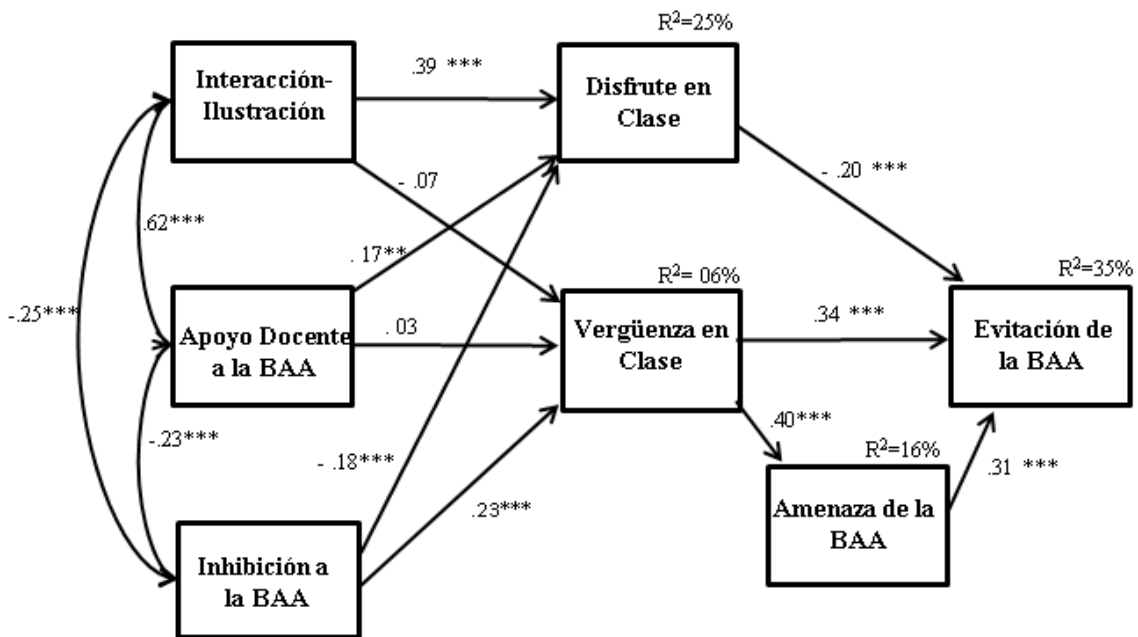
	1	2	3	4	5	6	7
1. Apoyo Docente	-						
2. Inhibición	-.23**	-					
3. Interacción-ilustración	.62**	-.25**	-				
4. Disfrute	.37**	.04	.46**	-			
5. Vergüenza	-.06	.24**	-.10	-.02	-		
6. Amenaza	-.15**	.16**	-.17**	-.07	.41**	-	
7. Evitación	-.14*	.13*	-.19**	-.23**	.47**	.47**	-

Nota.  $N=317$ , \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

7.2. Evaluación del modelo hipotetizado

Los índices de ajuste indicaron que el modelo hipotetizado presentó un ajuste satisfactorio ( $X^2 = 8.69$ ,  $CMIN/DF = 1.08$ ,  $CFI = .99$ ,  $GFI = .99$  y  $RMSEA = 0.017$ ). Además, se observó que las variables contempladas en el modelo explicaron un 35% de la varianza de evitación de la búsqueda de ayuda académica (ver figura 1). La tabla 3 muestra la descomposición de los efectos directos, indirectos y totales.

**Figura 1.** Relaciones entre el comportamiento del profesor, la emoción, la amenaza y la conducta de Evitación de la Búsqueda de Ayuda.



Nota.  $N=317$ , \*\*\*  $p < .001$ .

**Tabla 3.** Efectos estandarizados del modelo explicativo de evitación de la búsqueda de ayuda académica

<b>Efectos</b>	<b>Directos</b>	<b>Indirectos</b>	<b>Totales</b>
<b>Disfrute</b>			
Interacción-Ilustración	.39***	-	.39***
Apoyo docente a la BAA	.17**	-	.17**
Inhibición a la BAA	-.18***	-	-.18***
<b>Vergüenza</b>			
Interacción-Ilustración	-.07	-	-.07
Apoyo docente a la BAA	.03	-	.03
Inhibición a la BAA	.23***	-	.23***
<b>Amenaza de la BAA</b>			
Interacción-Ilustración	-	-.026	-.026
Apoyo docente a la BAA	-	.014	.014
Inhibición a la BAA	-	.092***	.092***
Vergüenza	.40***	-	.40***
<b>Evitación de la BAA</b>			
Interacción-Ilustración	-	-.111***	-.111***
Apoyo docente a la BAA	-	-.018**	-.018**
Inhibición a la BAA	-	.071***	.071***
Vergüenza	.34***	.127***	.471***
Disfrute	-.20***	-	-.20***
Amenazas de la BAA	.31***	-	.31***

## 8. Discusión

El objetivo principal de la presente investigación consistió en analizar los efectos y la contribución explicativa del apoyo e inhibición docente a la búsqueda de ayuda académica, la interacción-ilustración, la vergüenza, el disfrute y las amenazas percibidas de la búsqueda de ayuda académica a la evitación de la búsqueda de ayuda académica (Figura 1). El modelo propuesto explicó un 35% de la varianza de evitación de búsqueda de ayuda académica. La mayoría de las relaciones y efectos hipotetizados se constataron.

Tal como se esperaba se encontró una correlación positiva y alta entre apoyo docente e interacción-ilustración. Por el contrario, apoyo docente e interacción-ilustración correlacionaron negativa y moderadamente con inhibición. Esto demostraría la complementariedad de ciertos comportamientos de los docentes que promueven la realización de preguntas en clase (e.g., el docente dice que pueden interrumpirlos si necesitan hacer alguna pregunta) con otros comportamientos que permiten ejemplificar e interactuar dinámicamente en clase (utilizar ejemplos concretos tomados de la vida cotidiana para explicar conceptos y principios, sonreír mientras enseña). Por el contrario, la correlación negativa entre apoyo docente e interacción-ilustración con inhibición también es esperable ya que esta última implica un comportamiento negativo por parte del docente (e.g., el docente con su actitud hace que los estudiantes se avergüencen de pedir ayuda).

También, como se esperaba se encontró un efecto positivo de apoyo docente e interacción-ilustración sobre disfrute. Por otro lado, no se encontró ningún efecto significativo de apoyo docente e interacción-ilustración sobre vergüenza. Esto implica que los comportamientos positivos de los docentes durante la clase incrementarían favorablemente el disfrute en clase. En este sentido, Assor et al. (2005), sostienen que cuando el docente promueve la interacción en el aula y propone actividades interesantes

se produce disfrute y compromiso comportamental en la clase. Así por ejemplo, el humor de los profesores puede ser una de las causas que lleve a los estudiantes a sentir mayor disfrute en clase, a través del “contagio emocional”. En este sentido, contar chistes o anécdotas graciosas o sonreír en clase genera un clima más distendido y aumenta el disfrute tanto en docentes como en alumnos (Correa & Esquivel, 2015; Hatfield et al., 1994; Mottet & Beebe, 2002). Por otra parte, la ausencia de efectos significativos de apoyo docente e interacción-ilustración sobre vergüenza podría atribuirse a dos razones. En primer lugar, el incentivo del docente a realizar preguntas puede ser percibido en algunos estudiantes como un estímulo positivo y agradable y en otros como una sobre insistencia que genera una sensación de vergüenza al percibirse expuesto ante otros como poco inteligente. En segundo lugar, la vergüenza se activa, fundamentalmente, ante la obtención de resultados negativos (Pekrun, 2006). Dado que los comportamientos de interacción-ilustración están centrados en la dinámica de clase o transmisión de contenidos y no en evidenciar el nivel de logro de los estudiantes, esto podría explicar la ausencia de un efecto sobre vergüenza.

Además, los resultados obtenidos confirmaron el efecto negativo de la inhibición docente sobre disfrute y positivo sobre vergüenza. Los comportamientos docentes que inhiben la realización de preguntas de los alumnos incrementan la emoción de vergüenza y disminuyen el disfrute, ya que afectan la valoración de la propia capacidad del alumno (e.g., *“el docente con su actitud transmite que los estudiantes que hacen preguntas no son lo suficientemente aptos para cursar este tipo de asignatura”*) y las apreciaciones que él mismo hace de la instancia de aprendizaje en clase.

Según lo esperado, también se pudo observar un efecto positivo de vergüenza sobre amenazas percibidas y evitación de la búsqueda de ayuda académica. Así, la vergüenza generaría cogniciones y conductas congruentes con el estado de activación emocional. La vergüenza, que es el resultado de haber fallado en la comprensión, por ejemplo, induciría percepciones negativas y amenazantes sobre la realización de preguntas. Específicamente, la búsqueda de ayuda, como estrategia de resolución de una dificultad en la comprensión, evidenciaría la propia incompetencia ante otros, con los consecuentes perjuicios percibidos para la propia autoestima. Sumado a esto, son conocidos los efectos evitativos de la conducta producidos por la vergüenza, manifestados en disminución corporal, afectación del habla, deseos de desaparecer y escapar, evitación de la participación en clase (Tangney et al., 1996; Sánchez Rosas et al., 2011, 2016). La evitación de la búsqueda de ayuda sería la natural orientación del comportamiento de alejamiento de, estímulos, objetos o situaciones aversivas, negativas o desagradables (Elliot, 2008).

Por otro lado, como se esperaba, se dio un efecto negativo de disfrute sobre la evitación de la búsqueda de ayuda académica. Esto se debe a que el disfrute es una emoción agradable, activadora de la conducta, que se activa cuando una actividad se considera controlable y valorada de manera positiva. Por lo tanto, si los estudiantes experimentan disfrute en clase, disminuye la evitación de la búsqueda de ayuda académica debido a que ésta podría ser percibida como favorecedora del aprendizaje y una

conducta consistente con la activación emocional actual (Ainley & Ainley, 2011; Frenzel et al., 2009; Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2002a).

Finalmente, los resultados demostraron un efecto positivo de amenaza percibida sobre evitación de la búsqueda ayuda académica. Especialmente, la percepción de la búsqueda de ayuda como amenaza a la autoestima ha sido relacionada con la evitación de la búsqueda de ayuda académica (Ryan & Pintrich, 1997). Cuando los estudiantes perciben que la búsqueda de ayuda será interpretada como evidencia de baja capacidad, se genera de este modo reacciones negativas o el juicio de los demás, su autoestima se ve amenazada, y son más propensos a evitar la búsqueda de ayuda (Butler & Newman, 1995; Ryan & Pintrich, 1997; Shapiro, 1983). Las amenazas de la búsqueda de ayuda se han descrito consistentemente como una amenaza o detrimento de la autoestima, y puede aumentar o disminuir la probabilidad de que los estudiantes pidan ayuda (Karabenick, 2003; Ryan, Pintrich, & Midgley, 2001). De hecho, la necesidad de ayuda se interpreta como evidencia de baja capacidad y, por lo tanto, genera reacciones negativas por parte del alumno o juicios de los demás. En este sentido, estas preocupaciones pueden estar afectando la decisión del alumno de buscar ayuda (Ryan & Pintrich, 1997).

Por otra parte, el apoyo docente e interacción-ilustración tuvieron efectos negativos indirectos sobre la evitación de la búsqueda de ayuda vía los efectos directos sobre disfrute. En tanto que inhibición docente predijo negativa y positivamente, vía disfrute y vergüenza, la evitación de la búsqueda de ayuda académica, respectivamente. Por último, vergüenza tuvo un efecto indirecto negativo sobre evitación de la búsqueda de ayuda académica debido al efecto directo que tuvo sobre amenazas percibidas. Tomando en consideración la magnitud de estos efectos que mostraron los resultados, se destaca la influencia indirecta negativa y positiva de interacción-ilustración y vergüenza, respectivamente. Así, el comportamiento docente que incita a la interacción y genera el interés por las actividades de clase produce un estado de entusiasmo que es el que incrementa la realización de preguntas a los fines de mejorar el aprendizaje (Assor et al., 2005). Por el contrario, cuando el estudiante siente vergüenza se producen cogniciones amenazantes que avizoran a la instancia de pregunta como riesgosa para la autoestima. Luego, esta percepción de riesgo orienta la conducta hacia la evitación, preservando la autoestima del estudiante (Ryan & Pintrich, 1997; Sánchez Rosas et al., 2011).

Para finalizar, aunque todas las variables incluidas en el modelo tuvieron efectos directos y/o indirectos sobre la evitación de la búsqueda de ayuda, los efectos totales evidencian cuál es, en última instancia, el rol que en la práctica tienen cada una de estas variables. Los comportamientos docentes tuvieron efectos de magnitud baja, mientras que las emociones y las amenazas mostraron efectos moderados. Estos resultados permiten afirmar que las emociones y las cogniciones propias del estudiante tienen un papel preponderante en la conducta de evitación. Específicamente, el disfrute disminuye la evitación y, en mayor medida, las amenazas y la vergüenza la incrementan. Sumado a esto, solo la vergüenza tiene efectos directos e indirectos, que a su vez son aditivos, sobre vergüenza.

De estos resultados se desprenden algunas implicancias prácticas que podrían orientar el diseño

de la instrucción y las intervenciones centradas en el individuo. En virtud de la magnitud total del efecto de vergüenza sobre la evitación, los esfuerzos prácticos deberían dirigirse a disminuir esta emoción. Por un lado, los docentes deberían disminuir o eliminar todo comportamiento que inhiba la realización de preguntas. Esto incrementará disminuirá la vergüenza y, consecuentemente, la evitación de la búsqueda de ayuda. Si la vergüenza disminuye, también lo harán las anticipaciones de riesgo para la autoestima que hagan los estudiantes y, así, la evitación también. Por otra parte, y a nivel del estudiante, las intervenciones efectuadas por los profesionales del área psico-educativa deberían contribuir a la regulación emocional de la vergüenza y de las cogniciones de amenazas. De esta manera, los programas, talleres o entrevistas de carácter individual o grupal que persigan este objetivo contribuirían directa e indirectamente a reducir la evitación de la búsqueda de ayuda académica. Finalmente, aunque no menos importante, el docente debería implementar acciones para fomentar la comprensión, la interacción y el interés para promover el disfrute y disminuir la evitación.

## 9. Conclusiones

Los desarrollos expuestos en este trabajo reflejan la importancia de conocer cómo inciden las emociones sobre los comportamientos y como factores contextuales como el comportamiento docente en el aula puede incidir sobre ellas para tratar de incrementar o disminuir la búsqueda de ayuda académica.

Se observó que la vergüenza tiene un efecto directo sobre la evitación de búsqueda de ayuda académica, como así también un efecto indirecto, mediado por la amenaza percibida de la búsqueda de ayuda sobre la evitación de búsqueda de ayuda. Adicionalmente, el disfrute también demostró tener un efecto negativo sobre la evitación de búsqueda de ayuda.

Por otro lado, las variables contextuales como el apoyo docente, interacción -ilustración e inhibición son predictores moderados de las emociones (disfrute y vergüenza). Los comportamientos docentes que fomentan la realización de preguntas en clases incrementan el disfrute y los que la desalientan incrementan la vergüenza y disminuyen el disfrute.

Tomados en conjunto, los resultados de este estudio son útiles para la comprensión teórica de un fenómeno presente en las aulas pero también para la planificación de acciones centradas en el docente y el estudiante. Específicamente, se requiere atender a los comportamientos del docente que disuaden o alientan la participación y se debe intervenir para regular la vergüenza y los riesgos percibidos de los mismos.

## 10. Referencias

- Ainley, M., & Ainley, J. (2011). Student engagement with science in early adolescence: The contribution of enjoyment to students' continuing interest in learning about science. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 4-12. Doi:10.1016/j.cedpsych.2010.08.001
- Ames, R., & Lau, S. (1982). An attributional analysis of student help-seeking in academic settings. *Journal of Educational Psychology*, 74(3), 414. Doi:10.1037/0022-0663.74.3.414
- Arbuckle, J. L. (2010). Amos (Version 19.0). *SPSS, Chicago, IL*.

- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction, 15*(5), 397–413. doi: 10.1016/j.learninstruc.2005.07.008
- Astleitner, H. (2000). Designing emotionally sound instruction. *Instructional Science, 28* (3), 169–198. Doi:10.1023/A:1003893915778
- Babad, E. (2007). Teachers' Nonverbal Behavior and its Effects on Students. *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*, 201-261. Doi:10.1007/1-4020-5742-3\_7
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage Focus Editions, 154*, 136-136.
- Butler, R. (1998). Determinants of Help Seeking: Relations Between Perceived Reasons for Classroom Help-Avoidance and Help-Seeking Behaviors in an Experimental Context. *Journal of Educational Psychology, 90* (4), 630-643. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-0663.90.4.630>
- Butler, R. (2008). Achievements goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction 18*(5), 453-467. *School of Education, Hebrew University of Jerusalem, Jerusalem 95105, Israel*. Doi:10.1016/j.learninstruc.2008.06.004
- Butler, R., & Neuman, O. (1995). *Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviours and attitudes. Journal of Educational Psychology, 87*(2), 261-271. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.87.2.261>
- Correa, G. S., & Esquivel, S. E. (2015). *Validación del Inventario de comportamiento docente Calidad instruccional docente, aburrimiento y disfrute en clases*. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
- Correa, G., Esquivel, S., & Sánchez Rosas, J. (2014). *Calidad instruccional docente, evaluación e Intervenciones*. Inédito.
- Elliot, A. J. (2008). Approach and Avoidance Motivation. En, Elliot, A. J. (Ed), *Handbook of Approach and Avoidance Motivation* (pp. 4-11). EUA.
- Elliot, A. J., & Pekrun, R. (2007). Emotion in the hierarchical model of approach-avoidance achievement motivation. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 53-69). San Diego: Elsevier Inc. doi:10.1016/B978-012372545-5/50005-8
- Fisher, J. D., Nadler, A., & Whicher-Alagna, S. (1981). Recipient reactions to aid. *Psychological Bulletin, 91*(1), 27–54. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.91.1.27>
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of educational psychology, 101*(3), 705-716. <http://dx.doi.org/10.1037/a0014695>
- George, D., & Mallery, P. (2007). *SPSS for Windows: Step by step 14.0 update (7 ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N., & Haag, L. (2006). Academic emotions from a sociocognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology, 76* (2), 289-308. Doi: 10.1348/000709905X42860
- Good, T. L., Slavings, R. L., Harel, K. H., & Emerson, H. (1987). A study of question asking in K-12 classrooms. *Sociology of Education, 60*(3), 181-199. Doi: 10.2307/2112275
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion*. New York, NY: Cambridge University Press. Doi:10.1080/00029157.1997.10403399
- Helmke, A. (1993). Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe [*Development of learning enjoyment from kindergarten to grade five*]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 7*, 77–86.
- Karabenick, S. A. (1998). *Strategic help seeking: Implications for knowledge acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. Doi:10.4324/9781410602701
- Karabenick, S. A. (2003). Seeking help in large college classes: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology, 28*(1), 37–58. Doi:10.1016/S0361-476X(02)00012-7
- Karabenick, S. A. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology, 96*(3), 569–581. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.569>
- Karabenick, S. A., & Knapp, J. R. (1991). Relationship of academic help seeking to the use of learning strategies and other instrumental achievement behavior in college students. *Journal of Educational Psychology, 83*(2), 221-230. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-0663.83.2.221>
- Karabenick, S. A., Newman, R.S. (eds.). (2006). *Help Seeking in Academic Settings: Goals, Groups, and Contexts*. Mahwah, NJ: Erlbaum. *Choice Reviews Online, 44* (2),44-1060. doi: 10.5860/CHOICE.44-1060
- Karabenick, S. A., & Sharma, R. (1994). Perceived teacher support of student questioning in the college classroom: its relation to student characteristics and role in the classroom questioning process. *Journal of Educational Psychology, 86*(1), 90-103. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.86.1.90>
- Marsh, H. W. (1984). Student's Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity,

- Potential Biases, and Utility. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 707-754. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.76.5.707>
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2007). Scaffolding emotions in classrooms. *Emotion in education*, 243-258. Doi:10.1016/B978-012372545-5/50015-0
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Mottet, T. P., & Beebe, S. A. (2002). Relationships between teacher nonverbal immediacy, student emotional response, and perceived student learning. *Communication Research Reports*, 19(1), 77-88. Doi:10.1080/08824090209384834
- Murray, H. G. (1983). Low-inference classroom teaching behaviors and student ratings of college teaching effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 75(1), 138-149. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.75.1.138>
- Myers, M., & Paris, S. G. (1978). Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal of Educational psychology*, 70(5), 680-690. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.70.5.680>
- Nelson-Le Gall, S. (1981). Help seeking: An understudied problem solving skill in children. *Developmental Review*, 1(3), 224-246. Doi:10.1016/0273-2297(81)90019-8
- Nelson-Le Gall, S. (1985). Help seeking behavior in learning. In W. Gordon (Ed.), *Review of research in education*, 12, 55-90. Washington, DC: American Educational Research Association. <http://dx.doi.org/10.2307/1167146>
- Nelson-Le Gall, S., & Resnick, L. (1998). Help seeking, achievement motivation and the social practice of intelligence in school. En Karabenick, S. A. (Ed.), *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching*, 39-60. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Newman, R. S. (1990). Children's help seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 71-80. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-0663.82.1.71>
- Newman, R. S. (1991). Goals and self-regulated learning: What motivates children to seek academic help? In M. L. Maehr; P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes*, 7, 151-184. Greenwich, CT: JAI Press.
- Newman, R.S. (1994). Adaptive help seeking: A strategy of self-regulated learning. In D.H. Schunk and B.J.Zimmerman (eds.), *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*. 283-301. Mahwah, NJ: Erlbaum. Doi:10.4324/9780203839010.ch1
- Newman, R. S., & Goldin, L. (1990). Children's reluctance to seek help with schoolwork. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 92-100. Doi:10.1037/0022-0663.82.1.92
- Newman, R. S. (2000). Social influences on the development of children's adaptive help seeking: The role of parents, teachers, and peers. *Developmental Review*, 20(3), 350-404. Doi:10.1006/drev.1999.0502
- Pajares, R., Rico, L., & Sanz, Á. (2004). *Aproximación a un modelo de evaluación: el proyecto PISA 2000*. Ministerio de Educación.
- Paris, S. G., & Newman, R. S. (1990). Development aspects of self-regulated learning. *Educational psychologist*, 25(1), 87-102. Doi:10.1207/s15326985ep2501\_7
- Pekrun, R. (2000). A social cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development*. Oxford, UK: Elsevier Science. Doi:10.1016/S0166-4115(00)80010-2
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18 (4), 315-341. doi:10.1007/s10648-006-9029-9.
- Pekrun, R. (2009). Emotions at school. *Handbook of motivation at school*, 575-604. Doi: 10.4324/9780203879498
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Göetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: an integrative approach to emotions in education. *Emotion in education*, 13-36. Doi:10.1016/B978-012372545-5/50003-4
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P., & Perry, P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.10.002.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002a). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-106. doi:10.1207/S15326985EP3702\_4
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002b). Positive emotions in education. *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges*, 149-174. Doi:10.1093/med:psych/9780198508144.003.0008
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2011). Achievement emotions: A control-value approach. *Social and Personality Compass*, 4(4), 238-255, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00259.x>.
- Pérez, E., Medrano, L., & Sánchez Rosas, J. (2014). Path Analysis: conceptos básicos y ejemplos de aplicación. *Revista de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5, 52-66.



- Ryan, A. M., Gheen, M. H., & Midgley, C. (1998). Why Do Some Students Avoid Asking for Help? An Examination of the Interplay Among Students' Academic Efficacy, Teachers' Social-Emotional Role, and the Classroom Goal Structure. *Journal of Educational Psychology, 90*(3), 528-535. Doi:10.1037/0022-0663.90.3.528
- Ryan, A., & Pintrich, P. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology, 89*(2), 329-341. Doi:10.1037/0022-0663.89.2.329
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R., & Midgley, C. (2001). Avoiding help seeking in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review, 13*(2), 93-114. Doi:10.1023/A:1009013420053
- Sánchez Rosas, J. (2012). *Introducción a la motivación y emoción de logro en el ámbito académico. Teoría de metas de logro y teoría de control-valor de las emociones de logro*, 1-20. Inédito.
- Sánchez Rosas, J. (2013) Búsqueda de Ayuda Académica, Autoeficacia Social Académica y Emociones de Logro en Clase en Estudiantes Universitarios. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 5*, 35-41.
- Sánchez Rosas, J., Becco, V., & Marquez, F. (2011). *¿Cómo no voy a saber eso? Efectos y funciones de la vergüenza en clase*. Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa, Facultad de Psicología, UNC.
- Sánchez Rosas, J., & Pérez, E. (2015). Measuring threats, benefits, cost and avoidance of academic help seeking in Argentinian university students. *Pensamiento Psicológico*.
- Sánchez-Rosas, J., Takaya, P. B., & Molinari, A. V. (2016). The Role of Teacher Behavior, Motivation and Emotion in Predicting Academic Social Participation in Class. *Pensando Psicología, 12*(19), 39-53. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v12i19.1327>
- Schutz, P.A., & Pekrun, R. (2007) (eds.), *Emotions in Education*. San Diego, CA: Academic Press.
- Shapiro, E. G. (1983). Embarrassment and help-seeking. In B. M. DePaulo, A. Nadler, & J. Fisher (Eds.), *New directions in helping: Vol. 2. Help-seeking* (pp. 143-163). New York: Academic Press.
- Tangney, J. P., Miller, R. S., Flicker, L., & Barlow, D. H. (1996). Are shame, guilt, and embarrassment distinct emotions? *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(6), 1256-1269. Doi:10.1037/0022-3514.70.6.1256
- Valdés, H. (2000). *Evaluación del desempeño docente. Ponencia presentada por Cuba en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente, Ciudad de México, México*.
- Wolters, C., Pintrich, P., & Karabenick, S. (2003). Assessing Academic Self-regulated Learning. *Paper prepared for the Conference on Indicators of Positive Development: Definitions, Measures, and Prospective Validity*.
- Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology, 82* (1), 51-59. Doi:10.1037/0022-0663.82.1.51