



Calidad Instruccional Docente, Emociones, Valor de la Tarea, Autoeficacia y Atención en Clases de Nivel Universitario

Resumen. El comportamiento docente ha evidenciado ser uno de los factores más influyentes en el desempeño de los estudiantes, por lo que resulta de gran importancia evaluar la calidad instruccional docente (CID) y su posible relación con otras variables del contexto académico. Objetivos: Evaluar las relaciones entre la CID en el aula y el aburrimiento y disfrute en clase, valor de la tarea, autoeficacia y atención. Metodología: Participaron estudiantes universitarios (N = 454) de diferentes carreras de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Se utilizaron diferentes instrumentos como ser la versión adaptada del Teacher Behaviors Inventory (TBI, Murray, 1983). Las variables criterios fueron evaluadas por tres instrumentos diferentes. El TBI fue adaptado por los autores de este estudio. Se usó también la versión adaptada del Achievement Emotions Questionnaire (Sanchez Rosas, 2015), este instrumento se usó para medir el aburrimiento y disfrute de los estudiantes. Para la medición del valor de la tarea y la autoeficacia se usaron dos escalas de Pintrich, Smith, García & McKeachie (1993). Finalmente se elaboró una escala unidimensional para evaluar la atención en clase. Se realizó un análisis de correlaciones bivariadas y regresión múltiple aplicadas a las variables criterios. Resultados: Los resultados de las correlaciones bivariadas indican que los comportamientos docentes positivos incrementan el disfrute y disminuyen el aburrimiento. En relación al valor de la tarea, autoeficacia y atención, la relación es moderada o débil. Considerando el análisis de regresión múltiple, la dimensión ilustración/interacción posee mayor valor predictivo respecto a las variables criterio, las dimensiones restantes presentaron resultados menores a lo esperado y no coinciden en todos los casos con los resultados de las correlaciones bivariadas. Discusión: Se aportaron datos significativos sobre cómo los comportamientos docentes en el aula influyen en el aburrimientos y disfrute, valor de la tarea, autoeficacia y atención.

Abstract. Teachers behavior has proven to be one of the factors with more influence on the student's performance. Thus, it is very helpful to evaluate the teacher's institutional quality (TIQ) and its possible relation to other academic context variables. Objective: Evaluate the relationship between the TIQ and other criterion variables such as Student boredom, enjoyment, task value, self-efficacy and attention. Methodology: The sample for this study consists of 454 students of different careers from the National University of Córdoba, Argentina. The teachers were evaluated by the students by the use of the adapted version of the Teachers Behavior Inventory (TBI) (Murray, 1983). Criterion variables were evaluated by three different instruments. The adapted version was done by the authors of this study. An adapted version of the Achievement Emotions Questionnaire (Sanchez Rosas, 2015) instrument was used to measure student's boredom and enjoyment. Pintrich scale (Pintrich, Smith, García & McKeachie, 1993) was used to measure the task value and self-efficacy. Finally, a one-dimensional scale drawn up was used to assess attention in class. Results: Bivariate correlations indicate a strong relationship between a positive teacher behavior and the greater the enjoyment and less boredom. However, the relationship between a positive teacher and task value, self-efficacy and attention is weak. Regarding the multiple regression analysis, the illustration/interaction dimension is a good for predicting the criterion variables. The rest of the inventory dimensions did not work for predicting the criterion variables and the correlations. Discussion: Significant data on how teachers' behavior in the classroom can have a strong influence on students' boredom, enjoyment, task value, self-efficacy and attention was provided by this study.

Esquivel, Silvana Elizabeth ^a, y
Sánchez Rosas, Javier ^b

^a Facultad de Psicología,
Universidad Nacional de Córdoba

^b Laboratorio de Evaluación
Psicológica y Educativa, Facultad
de Psicología, Universidad
Nacional de Córdoba

Palabras claves

Comportamientos docentes;
emociones; valor de la tarea;
autoeficacia y atención.

Keywords

Teaching behaviors; emotions; task
value; self-efficacy and attention

Enviar correspondencia a:

Esquivel, S. E.

E-mail:

silvanaesquivel@hotmail.com.ar

1. Introducción

Existen muchas variables que intervienen en el desempeño de los estudiantes durante las horas de clase; algunas de las más relevantes son las emociones de aburrimiento y disfrute o el nivel de atención que prestan los estudiantes a la clase, así como el valor de la tarea y la autoeficacia. Diversos son los estudios que demuestran la gran cantidad de emociones que se ponen en juego en los estudiantes durante sus horas de clases (Goetz, Frenzel, Pekrun, Hall, & Lüdtke, 2007) y que el aburrimiento junto al disfrute son dos de las emociones que experimentan los estudiantes con mayor frecuencia. Pekrun, Goetz, Titz, & Perry (2002) argumentan que las emociones positivas como el disfrute de los estudiantes ameritan los esfuerzos de investigación porque fomentan la resolución de problemas, protegen la salud mediante la promoción de la resiliencia, promueven la adherencia a los otros significativos, sientan las bases para la autorregulación y guían el comportamiento de los grupos (Fredrickson, 2001), e inciden sobre los recursos cognitivos, el bienestar y el comportamiento del estudiante al aprender.

A su vez la calidad instruccional docente (en adelante, CID) es uno de los principales factores que influyen sobre el logro de los estudiantes ya que contribuyen en la activación del aburrimiento y el disfrute (Pekrun, 2006) y tienen efectos sobre la motivación, los procesos cognitivos y el desempeño de los estudiantes en general (Hattie, 2009).

Los comportamientos docentes no solo tienen influencia sobre las emociones en el ámbito académico, también pueden influir sobre los niveles de atención, el valor de la tarea, y la percepción de autoeficacia, entre otras muchas variables presentes en los ámbitos académicos. Por ejemplo, si un estímulo es monótono o predecible tendemos a dejar de prestarle atención, si el docente realiza comportamientos como hablar expresivamente, moverse mientras dicta la clase, cuenta chistes o usa el humor, hace contacto visual con sus alumnos, muestra entusiasmo por el tema, probablemente atraerá la atención de sus estudiantes, ya que estos comportamientos implican elementos de variación de un estímulo y la espontaneidad (Murray, 1991). Otra variable que puede verse afectada por los comportamientos docentes es el valor de la tarea, el cual hace referencia al interés, importancia y utilidad que experimenta un estudiante respecto a los materiales y contenidos de aprendizaje en clase (Pintrich et al., 1993; Sánchez Rosas, Lou, Lin, & Larroza, en prensa). El grado de involucramiento en una tarea puede estar dado por el valor que el alumno adjudique a la misma, es decir, que lo que motiva a los estudiantes a participar en una tarea variará en cada persona (Johnson & Sinatra, 2012; Wigfield & Eccles, 1992). Es probable que el entusiasmo o la dedicación que le adjudique un docente a un tema también despierte el interés de sus alumnos en el mismo, ya que lo podrían considerar relevante como material de aprendizaje académico o para su vida diaria (Hulleman & Harackiewicz, 2009; Hulleman, Godes, Hendricks, & Harackiewicz, 2010; Lee Johnson & Sinatra, 2013).

Finalmente, ciertas conductas docentes pueden provocar efectos en el nivel de autoeficacia académica. La autoeficacia se refiere a las “creencias sobre las propias capacidades para organizar y

ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados logros o resultados en relación a una tarea” (Bandura, 1997, p. 3). Las creencias de autoeficacia representan un mecanismo cognitivo que media entre el conocimiento y la acción (Bandura, 1986). Es decir, la autoeficacia se refiere a la confianza que tiene una persona de que posee la capacidad para realizar determinadas actividades que se propone hacer, lo que va a depender de las situaciones y los propósitos de dicha actividad. Entonces, la forma en que se presenta una tarea (por ejemplo, si se la presenta como más difícil de lo que verdaderamente es, o las instrucciones de las actividades no son claras) puede influir en la interpretación de si es posible realizarla o no. También la manera en que los docentes hacen la devolución sobre el desempeño puede influenciar las creencias sobre las propias capacidades. Si un docente da siempre malos resultados y no enseña cómo corregirlos es probable que el nivel de autoeficacia se vea disminuido. Por el contrario, un docente que expresa confianza en sus alumnos, los hace sentir competentes, es decir, plantea actividades desafiantes acordes al nivel de sus alumnos y valora sus esfuerzos, seguramente incrementará la confianza en ellos.

En consecuencia, identificar las fortalezas y debilidades de la enseñanza que realizan los docentes constituye un objetivo primordial a los fines de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Praetorius, Lenske, & Helmke, 2012). Por ello la importancia de ampliar los conocimientos sobre los comportamientos docentes y las variables que podrían afectar más directamente el rendimiento académico de los alumnos. De esta manera, se podría acceder a un mayor control de esas variables y optimizar el desempeño de los estudiantes, promoviendo emociones positivas tanto para alumnos como docentes, generando no solo un mejor rendimiento académico sino también forjando ambientes más saludables en general.

1.1. *Objetivo*

Evaluar las relaciones entre la calidad instruccional docente en el aula y el aburrimiento y disfrute en clase, valor de la tarea, autoeficacia y atención.

2. Método

2.1. *Participantes*

Participaron estudiantes universitarios (N = 454) provenientes de diferentes carreras (Psicología, Abogacía, Arquitectura, Contador Público, Profesorado en Lenguas, Bioimágenes, Odontología, Ciencias Químicas, Archivología, Ingeniería Civil, Ingeniería Industrial, entre otras) de la Universidad Nacional de la ciudad de Córdoba, Argentina.

2.2. *Instrumentos*

Calidad instruccional docente. Para la medición del comportamiento docente en clase se utilizó una versión adaptada del Teacher Behaviors Inventory (TBI, Murray, 1983) realizada por los

autores de este estudio. El instrumento consta de 36 ítems que evalúan seis comportamientos docente (ilustración/interacción, organización, apoyo, entusiasmo, claridad, ritmo). La consistencia interna de las escalas fue de $\alpha = .77$ a $.96$.

Aburrimiento y disfrute en clase. Se utilizaron dos escalas del Achievement Emotions Questionnaire (AEQ, Pekrun, Goetz, & Perry, 2005) en su versión adaptada al castellano (Sánchez Rosas, 2015) para su utilización en estudiantes universitarios. La escala de aburrimiento en clase consta de 11 ítems (*La clase es tan aburrida que tengo ganas de irme*, $\alpha = .90$) y la escala de disfrute en clase de 10 ítems (*Disfruto de estar en clase*, $\alpha = .87$). Este instrumento mide la frecuencia de este tipo de emociones en una escala Likert que va desde (1) *Nunca* a (5) *Siempre*.

Valor de la tarea (Pintrich et al., 1993). Esta escala evalúa el interés, importancia y utilidad percibido de los materiales y contenidos de aprendizaje. Consta de 6 ítems (*El material utilizado en esta materia es útil para mi aprendizaje*) y presenta una adecuada consistencia interna ($\alpha = .90$). Los ítems se responden usando una escala tipo Likert para indicar el grado de acuerdo con el ítem de (1) *Nada de acuerdo* a (5) *Totalmente de acuerdo*.

Autoeficacia académica (Pintrich et al., 1993). Evalúa las creencia de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñarse bien en las materias. Está constituida por 8 ítems (*Soy capaz de entender los conceptos más difíciles presentados por el docente en las clases de esta materia*) y una adecuada consistencia interna ($\alpha = .93$). Los ítems se responden usando una escala tipo Likert, expresando el nivel de seguridad de (1) *No puedo hacerlo* a (10) *Totalmente seguro de hacerlo*.

Atención en clase. Para medir la atención en clase se utilizó una escala unidimensional confeccionada ad hoc que evalúa capacidad de concentración, pensamientos irrelevantes y atención. La misma cuenta con 7 ítems, cuatro redactados de manera inversa (e.g., *perdo la concentración*) y tres de manera directa (e.g., *sigo atentamente lo que se está explicando*). Los ítems se responden en base a una escala Likert desde (1) *Nunca* a (5) *Siempre*. A la hora de realizar los análisis los cuatro primeros ítems fueron recodificados. Se evaluó la uni-dimensionalidad de la escala mediante AFE y la consistencia interna y se obtuvieron resultados aceptables (KMO = .90; 67% de varianza explicada y cargas factoriales $> .76$; $\alpha = .92$).

Además, se administró un cuestionario sobre datos demográficos que incluían edad, género, facultad, carrera, materia, año de cursado, entre otros.

2.3. Procedimiento

Los protocolos completos fueron administrados personalmente en horas de clase, luego se explicó a los participantes las finalidades del estudio, y que sus respuestas serían anónimas y utilizadas sólo con fines de investigación. Posteriormente, los datos fueron cargados al programa estadístico SPSS 19 para su análisis.

Para analizar las relaciones entre las variables se utilizaron correlaciones bivariadas y para evaluar la capacidad predictiva de la calidad instruccional docente sobre las emociones, valor de la tarea, autoeficacia y atención se aplicaron regresiones múltiples.

3. Resultados

El análisis de relaciones bivariadas mostró correlaciones positivas, moderadas y altas, de las diferentes dimensiones de calidad instruccional docente con disfrute, mientras que las correlaciones de estas variables con aburrimiento fueron negativas y moderadas. Por otra parte, Ilustración-interacción y apoyo presentaron correlaciones moderadas y débiles, respectivamente, con valor de la tarea, atención y autoeficacia. Organización presentó valores marginalmente moderados de correlación con valor de la tarea, atención y autoeficacia, en tanto que las correlaciones con entusiasmo fueron débiles. Finalmente, claridad y ritmo correlacionaron de manera débil pero positivamente con valor de la tarea y atención, aunque no se hallaron correlaciones significativas con autoeficacia.

Adicionalmente, se realizaron diferentes análisis de regresión por pasos para analizar la capacidad predictiva de los comportamientos docentes sobre las variables criterio. Este análisis arrojó como resultados que la dimensión Ilustración/Interacción posee mayor valor predictivo respecto a las variables criterio, las dimensiones restantes presentaron resultados menos significativos a lo esperado y no coincide en todos los casos con los resultados de las correlaciones bivariadas. La dimensión que evalúa la Ilustración / Interacción es la variable que está mayormente asociada a promover el disfrute, esta dimensión hace una contribución importante a la predicción del disfrute, cuanto más se realizan estos comportamientos más disfrute se promueve. Este mismo también influye sobre el aburrimiento pero con un efecto contrario al disfrute. La dimensión Ilustración / Interacción pronostica en menor medida al valor de la tarea, atención y autoeficacia en comparación con el valor predictivo que tiene para las emociones. En cuanto a los resultados de la dimensión Ritmo este presenta mayor preponderancia con el aburrimiento, es decir, que la falta de ritmo en clase aumenta el aburrimiento, así como también disminuye el valor de la tarea y la atención.

Por último, las dimensiones que miden Claridad y Apoyo contribuyen de manera significativa a la predicción del valor de la tarea.

4. Discusión

En general, se encontró que todas las dimensiones de calidad instruccional docente resultaron predictores moderados de disfrute, aburrimiento, atención, valor de la tarea y autoeficacia en distintas magnitudes. Estos resultados coinciden con las ideas de Pekrun (2006), quien argumenta que el comportamiento docente se considera un factor importante, especialmente, en el desarrollo de las emociones académicas, en este caso el disfrute y aburrimiento.

La dimensión que presentó mayor valor predictivo fue el de Ilustración-interacción, creemos que resulta así por ser la dimensión que contiene los comportamientos docentes más valorados positivamente según la literatura del tema, entre los que se incluyen comportamientos orientados al acercamiento hacia los alumnos, facilitar los contenidos de la materia para la comprensión de los estudiantes y promocionar la participación de los alumnos. Según Smith (1977), este tipo de comportamiento (por ejemplo, hacer preguntas a los alumnos durante la clase) fomenta habilidades de pensamiento crítico en comparación con los alumnos a quienes sus docentes no les fomentan estas habilidades. Por otro lado, esta dimensión también evalúa comportamientos referidos a la interacción docente-alumno, el cual es un criterio relevante en el desarrollo de las emociones académicas. 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” (Hatfield, Cacioppo, & Rapson, 1994; Mottet & Beebe, 2002), es decir que conductas como contar chistes o anécdotas graciosas o sonreír en clase genera un clima más distendido y aumenta el disfrute tanto en docentes como en alumnos.

Otra dimensión de relevancia es el Apoyo. Los comportamientos orientados a un rol más tutorial del docente como ser aconsejar a los alumnos para la preparación de pruebas, ofrecer ayuda, anunciar su disponibilidad para consultas, incrementan de forma moderada el disfrute de los estudiantes así como disminuye moderadamente el aburrimiento en clase.

Respecto a la dimensión Claridad los resultados fueron menos significativos de lo esperado en cuanto a las variables de disfrute y aburrimiento ya que en investigaciones anteriores (Frenzel, Pekrun & Goetz, 2007; Goetz, 2004; Goetz, Hall, Frenzel, & Pekrun, 2006; Goetz, Pekrun, Hall, & Haag, 2006), se mencionaba que niveles altos de claridad se relacionan positivamente con el disfrute y negativamente con el aburrimiento. Si bien son menos significativos de lo esperado, la claridad de un docente sigue siendo un factor moderadamente predictivo de disfrute y aburrimiento.

El ritmo con el que un docente expone un tema tiene implicancias en las emociones y estados de los estudiantes, es decir, que si el docente se demora o repite muchas veces cosas obvias sería muy lógico que los estudiantes se aburran y pierdan la atención en la clase, ya sea que presente la clase de forma muy lenta o muy rápida el efecto será el mismo. Por el contrario, si el docente sabe manejar los tiempos y logra realizar una presentación con un ritmo constante acorde al ritmo de los estudiantes estos disfrutan y le dan mayor valor a la materia. Según los datos obtenidos el ritmo de la clase es un indicador moderado de estas variables (entre $-.39$ y $.28$).

Resulta muy llamativo que la dimensión de entusiasmo no haya presentado una correlación más alta con las variables criterio, en especial con atención y las emociones académicas. En primer lugar porque las manifestaciones de entusiasmo o comportamiento expresivo son promotores de la atención, a través de sus movimientos el docente aporta dinamismo a la clase y hace que el alumno esté más atento, esto fue demostrado en experimentos de Murray y Lawrence (1980). En segundo lugar, el entusiasmo docente impacta positivamente en el disfrute de los alumnos, y negativamente en

el aburrimiento en clase (Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun, & Sutton, 2009; Goetz, Frenzel, Pekrun, & Hall, 2006). Se supone que si el docente realiza comportamientos como hablar y moverse mientras dicta la clase, hace contacto visual con sus alumnos y muestra entusiasmo por el tema, probablemente atraerá la atención de sus estudiantes, ya que estos comportamientos implican elementos de variación de un estímulo y espontaneidad (Murray, 1991). También el entusiasmo que manifiesta el docente sobre determinado tema provoca que los alumnos lo perciban como relevante y le adjudiquen mayor importancia y dedicación a la materia.

Los resultados de las correlaciones entre las emociones académicas resultaron acorde a lo esperado, disfrute y aburrimiento correlacionaron fuertemente y de manera negativa. Se trata de un resultado esperado y lógico ya que se trata de emociones opuestas (Pekrun, 2006).

El disfrute es una emoción positiva y activadora de las conductas de aprendizaje en clase, por eso en cuanto a su relación con valor de la tarea y atención los resultados obtenidos fueron los esperables, ya que uno de los componentes fundamentales para despertar el disfrute en los estudiantes es que la actividad que realizan genere un interés personal y que esta tarea sea valorada positivamente. El disfrute en una actividad está muy influenciado por el valor que se le adjudique a la misma, si los estudiantes consideran que los contenidos de una materia son útiles e importantes incrementan su esfuerzo para aprenderlos. Cuando un estudiante disfruta de la clase se incrementa su atención y esto se refleja en sus comportamientos durante la clase cómo tomar apuntes, acomodarse en la silla para atender mejor, escuchar con atención, prestar atención con la mirada (Takaya, 2014).

A través de los resultados obtenidos si se puede evidenciar la marcada relación que se da entre el aburrimiento y la atención (-.70), se trata de un resultado esperado ya que una de las consecuencias del aburrimiento es la falta de atención (Fisher, 1993; Sundberg, 1994). Por lo tanto, cuanto más aburrimiento experimente un estudiante menor será la atención que preste a la clase y mayor la dificultad para concentrarse en la actividad. La relación del aburrimiento y valor de la tarea resultó según lo esperado (-.45), ya que el aburrimiento surge ante la falta de valor de una actividad. Así, cuanto más valorada es una actividad mayor interés despierta y surge el disfrute; por lo contrario, al adjudicar un menor valor a una actividad se experimenta un mayor aburrimiento.

Finalmente, respecto a la autoeficacia no se han obtenidos resultados muy significativos a excepción de la dimensión ilustración/interacción y apoyo. Estos resultados indican que comportamientos como mostrarse tolerante hacia otros puntos de vistas, incentivar a que hagan preguntas o incorporar las ideas de los estudiantes en la clase, el hecho de que de ejemplos concretos, indicar aplicaciones prácticas, sugerir maneras de estudiar y preparar exámenes hace que los estudiantes experimenten mayor seguridad sobre sus capacidades y lo que espera el docente de ellos, lo que lleva a que se sientan capaces de brindar un buen desempeño en la materia.

5. Referencias

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc. Ed. Española (1987): Pensamiento y Acción. Barcelona: Martínez Roca, S. A.
- Correa, G. S. & Esquivel, S. E. (2015) *Validación del inventario de comportamiento docente. Calidad Instruccional docente, aburrimiento y disfrute en clases*. (Tesis de grado). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Fisherl, C. D. (1993). Boredom at work: A neglected concept. *Human Relations*, 46(3), 395-417.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory
- 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.
- Frenzel, A., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classroom. *Learning and Instruction*, 17, 478-493.
- Goetz, T. (2004). Emotionales Erleben und selbstreguliertes Lernen bei Schülern im Fach mathematik [Students' emotions and self-regulated learning in mathematics]. *Muenchen: Utz*.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Hall, N. C. (2006). The domain specificity of academic emotional experiences. *The Journal of Experimental Education*, 75(1), 5-29.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., Hall, N. C., & Lüdtke, O. (2007). Between-and within-domain relations of students' academic emotions. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 715.
- Goetz, T., Hall, N., Frenzel, A., & Pekrun, R. (2006). A hierarchical conceptualization of enjoyment in students. *Learning and Instruction*, 16, 323-338.
- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N., & Haag, L. (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 289-308.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2009). Promoting Interest and Performance in High School Science Classes. *Science*, 326, 1409-1412.
- Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B. L., & Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of Educational Psychology*, 102, 880-895.
- Johnson, M. L., & Sinatra, G. M. (2012). Use of task-value instructional inductions for facilitating engagement and conceptual change. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 51-63. doi:10.1016/j.cedpsych.2012.09.003
- Lee Johnson, M., & Sinatra, G. M. (2013). Use of task-value instructional inductions for facilitating engagement and conceptual change. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 51-63.
- 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.
- Murray, H. G. (1983). Low-inference classroom teaching behaviors and student ratings of college teaching effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 75(1), 138-149.
- Murray, H. G. (1991). Effective teaching behaviors in the college classroom. *Higher education: Handbook of theory and research*, 7, 135-172.
- Murray, H. G., & Lawrence, C. (1980). Speech and drama training for lecturers as a means of improving university teaching. *Research in Higher Education*, 13, 73-90.
- of positive emotions. *American psychologist*, 56, 218-226.
- 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.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). User's manual. *Munich, Germany: University of Munich, Department of Psychology*.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Positive emotions in education. *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges*, 149-174.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and psychological measurement*, 53(3), 801-813.
- Praetorius, A. K., Lenske, G., & Helmke, A. (2012). Observer ratings of instructional quality: Do they fulfill what they promise? *Learning and Instruction*, 22(6), 387-400.
- Sánchez Rosas, J, Lou, Y. C., Lin, H. F., & Larroza, S. (en prensa). Validation of the Achievement Task Value Scale for Argentinean University Students.

-
- Sánchez Rosas, J. (2015). The Achievement Emotions Questionnaire-Argentine (AEQ-AR): internal and external validity, reliability, gender differences and norm-referenced interpretation of test scores. *Evaluar*, 15. 41-74.
- Smith (1977). College Classroom Interactions and Critical Thinking. *Journal of Educational Psychology*, 69, 180-190.
- Sundberg, N. D. (1994). Boredom and boredom proneness. *Encyclopedia of psychology*, 1(2), 177-178.
- Takaya, P. B. (2014). *Compromiso comportamental en clase de estudiantes de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología de la U.N.C.: contribución explicativa de variables motivacionales y emocionales*. (Tesis de grado). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental review*, 12(3), 265-310.