

Búsqueda de Ayuda Académica, Autoeficacia Social Académica y Emociones de Logro en Clase en Estudiantes Universitarios

Sánchez Rosas, Javier^{*a}

^a Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

Artículo Original

Resumen

Un estudio transversal examinó (a) si existen relaciones entre la búsqueda de ayuda académica (BAA), la autoeficacia social académica (ASA) y las emociones de logro (N=433) y (b) las diferencias de género en las variables contempladas (N=180). Se encontraron correlaciones parciales de ASA con disfrute, esperanza, ansiedad y vergüenza ($r=.19, .12, -.13, -.38; p<.05$). La percepción del beneficio de la BAA (BBA) correlacionó con disfrute, orgullo y vergüenza ($r=.18, .15, -.23; p<.01$). La percepción del costo emocional de la BAA (CBA) correlacionó con disfrute, ansiedad y vergüenza ($r= -.11, .10, .58; p<.05$) y la percepción de la amenaza asociada a la BAA (ABA) con vergüenza ($r= .24; p<.001$). Los resultados del MANOVA ($F= 4.1; p<.001$) indicaron diferencias de género. Las mujeres presentaron mayor enojo, ansiedad, vergüenza y desesperanza. Los varones experimentaron más ASA, BBA, y menos CBA. Se discute el rol de estas valoraciones relacionadas al comportamiento interpersonal y las emociones de logro.

Palabras claves:

Búsqueda de Ayuda Académica; Autoeficacia Social Académica; Emociones de Logro; Valoraciones de Control-Valor.

Recibido el 21 de Enero 2012; Recibida la revisión el 10 de Abril de 2012; Aceptado el 11 de Mayo de 2012

1. Introducción

La investigación sobre las emociones en contextos educacionales, más allá de notables excepciones (teoría de la atribución Weiner, 1985; investigación sobre ansiedad ante los exámenes: Zeidner, 1998), recientemente ha comenzado a emerger (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002). La teoría de control-valor de las emociones de logro (Pekrun, 2006) constituye uno de los modelos más promisorios en la identificación de la presencia, antecedentes y efectos de estas emociones en diferentes contextos académicos.

Abstract

Academic help seeking, social academic self-efficacy and class-related emotions in university students: A cross-sectional study examined whether (a) are there relations between academic help-seeking (BAA), social academic self-efficacy (ASA) and achievement emotions in a sample of university students (N = 433) and (b) are there gender differences across the studied variables (N=180). Partial correlations between ASA with enjoyment, hope, anxiety and shame were found ($r=.19, .12, -.13, -.38; p<.05$). Benefit of academic help-seeking (BBA) correlated with enjoyment, pride and shame ($r=.18, .15, -.23; p<.01$). Cost of academic help-seeking (CBA) correlated with enjoyment, anxiety and shame ($r= -.11, .10, .58; p<.05$) and threat of academic help-seeking (ABA) correlated with shame ($r= .24; p<.001$). Multivariate analysis of variance (MANOVA) provided gender differences ($F= 4.1; p<.001$). Female showed higher anger, anxiety, shame and hopelessness. On the other hand, male reported more ASA, BBA and less CBA than female. The role of these positive and negative appraisals related to interpersonal behavior and achievement emotions is discussed.

Key Words:

Academic Help-Seeking; Social Academic Self-Efficacy; Achievement Emotions; Control-Value Appraisals.

A continuación, se informan los resultados de un estudio transversal que, tomando como marco conceptual la teoría de control-valor, examinó si existen relaciones entre un conjunto de valoraciones de control y valor vinculadas al comportamiento interpersonal y ocho emociones de logro en clase, contemplando las diferencias de género en una muestra de estudiantes universitarios.

1.1. Teoría de control-valor de las emociones de logro

* Enviar correspondencia a: Sánchez Rosas, J.
E-mail: jsanchezrosas@psych.unc.edu.ar

La teoría de control-valor se basa en los supuestos compartidos de las teorías expectativa-valor de las emociones (Pekrun, 1992; Turner & Schallert, 2001), teorías transaccionales de las valoraciones de estrés y emociones relacionadas (Folkman & Lazarus, 1985), teorías del control percibido (Patrick, Skinner & Connell, 1993; Perry, 2003), teorías atribucionales de las emociones de logro (Weiner, 1985) y los modelos que establecen los efectos de las emociones sobre el aprendizaje y el rendimiento (Fredrickson, 2001; Pekrun et al., 2002; Zeidner, 1998). Esta teoría establece que las emociones de logro son inducidas cuando un individuo se siente en control de, o fuera de control de, las actividades y resultados que son subjetivamente importantes, implicando que las valoraciones de control y valor son sus antecedentes proximales (Pekrun, 2006). Las valoraciones de control se refieren a la controlabilidad percibida de las actividades y resultados relacionados al logro. Dos tipos importantes de valoraciones de control son las expectativas de acción-control y las expectativas de acción-resultado (Skinner, 1996). En primer lugar, las expectativas de acción-control son expectativas de que una acción puede ser iniciada y realizada por el individuo, siendo el constructo autoeficacia (Bandura, 1977) el más utilizado para denotar estas expectativas. No obstante esta direccionalidad propuesta por la teoría de control-valor, debe mencionarse que la teoría social cognitiva presenta una perspectiva alternativa y formula que este tipo específico de expectativas de acción-control son determinadas por las emociones (Bandura 1997; Rey, Blasco & Borrás, 2000, para antecedentes empíricos). En segundo lugar, las expectativas de acción-resultado implican que las propias acciones producirán los resultados deseados. Finalmente, las valoraciones de valor se relacionan a la importancia subjetiva de las actividades y los resultados de logro.

Las investigaciones sobre diferentes valoraciones de control-valor de las emociones abordaron variables individuales como metas de logro personal (Pekrun, Elliot & Maier, 2006, 2009), competencia percibida (Mouratidis, Vansteenkiste, Lens & Auweele, 2009), autoeficacia para el aprendizaje autorregulado (Pekrun, Goetz, Perry, Kramer & Hochstadt, 2004), expectativas de fracaso, autoconcepto, autoeficacia académica y control académico (Hembree, 1988; Pekrun et al., 2004; Zeidner, 1998), interés (Pekrun et al., 2002), temor al fracaso (McGregor & Elliot, 2005), autoestima, valor del logro, valor intrínseco, y variables contextuales como influencia de los pares, variables familiares y relacionadas a la enseñanza (Goetz, Pekrun, Hall & Haag, 2006).

Este conjunto de valoraciones implica constructos operacionalizados en términos que indican el nivel positivo de control y valor académico. No obstante, como señalan Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld y Perry (2011), aún deben realizarse esfuerzos adicionales por incluir otras valoraciones que indiquen el nivel negativo de control y valor sobre las actividades y sus resultados en el ámbito académico.

Sumado a lo anterior, dada la importancia que el contexto de clase y el desempeño social tienen para el aprendizaje, resulta escaso el estudio sobre emociones de logro y valoraciones estrechamente relacionadas al comportamiento interpersonal dentro de la clase, tales como la búsqueda de ayuda académica (en adelante BAA) o la autoeficacia social académica (Lavasani & Khandan, 2011).

Por último, la evidencia acumulada demuestra que las mujeres experimentan mayor ansiedad ante los exámenes (Zeidner, 1998). Sin embargo, son pocos los estudios que exploraron las diferencias de género de otras emociones de logro y en otras situaciones de logro. Los resultados de dos estudios fueron consistentes al demostrar que las mujeres experimentaron con mayor frecuencia ansiedad, vergüenza y desesperanza relacionadas con la asistencia a clase (González, Donolo & Rinaudo, 2009; Pekrun et al., 2006).

1.2. Valoraciones de control-valor relacionadas a la búsqueda de ayuda académica y autoeficacia social académica

A partir del trabajo pionero de Nelson-LeGall, Gumerman y Scott-Jones (1983), los investigadores se comprometieron en un esfuerzo sostenido por integrar la BAA (Realizar preguntas en clase) a los modelos teóricos que explican el logro académico (Karabenick, 1998; Karabenick & Newman, 2006). La investigación empírica y los desarrollos teóricos recientes indican que la BAA constituye una actividad de logro característica de los estudiantes con un mejor patrón motivacional y emocional (Butler, 1998; Karabenick, 1998, 2004; Karabenick & Knapp, 1991; Karabenick & Newman, 2006; Nelson-Le Gall & Resnick, 1998; Newman, 2000; Zimmerman & Martínez-Pons, 1990) y sobre la cual los estudiantes formulan una serie de valoraciones positivas y negativas (Ryan & Pintrich, 1997).

En este sentido, un aporte destacado a esta área de investigación lo constituyen las actitudes hacia la BAA: amenazas y beneficios de la BAA. Por un lado, las percepciones de amenaza implican expectativas de perjuicio para la autoestima y vergüenza social que inciden sobre el comportamiento de BAA (Ryan, Pintrich & Midgley, 2001; Karabenick, 2003). En

efecto, la necesidad de ayuda puede ser percibida como una evidencia de incompetencia y generar reacciones emocionales negativas basadas en los juicios que otros podrían tener. Por otra parte, los beneficios hacen referencia a las expectativas positivas de que la BAA redundará en la mejora del aprendizaje y el dominio de los contenidos (Wolters, Pintrich & Karabenick, 2003), por lo que puede esperarse que incidan sobre la activación de emociones positivas.

Adicionalmente, Bandura (1987) afirma que las percepciones de autoeficacia hacen referencia a las creencias que las personas poseen acerca de sus propias capacidades para llevar a cabo determinados cursos de acción. Una dimensión destacada de la autoeficacia académica estrechamente ligada a la BAA es la autoeficacia social académica (ASA), la cual hace referencia a la confianza que poseen los estudiantes para llevar a cabo los comportamientos sociales necesarios para un buen rendimiento (Solberg, O'Brien, Villareal, Kennel & Davis, 1993). De esta manera, la autoeficacia social académica enfocaría la atención en las valoraciones de control de actividades tales como realizar preguntas en clase, y promovería la activación de diferentes emociones en función de los niveles de autoeficacia.

El objetivo del presente trabajo es examinar las relaciones existentes entre la autoeficacia social académica, la búsqueda de ayuda académica y las emociones de logro en clase, contemplando las diferencias de género en una muestra de estudiantes universitarios. A partir de las consideraciones teóricas y empíricas planteadas se formulan las siguientes hipótesis: (a) Las valoraciones de control-valor positivas (autoeficacia social académica y percepción del beneficio asociado a la búsqueda de ayuda académica) se correlacionan positivamente con las emociones positivas y negativamente con las emociones negativas; (b) Las valoraciones de control-valor negativas (percepción del costo emocional y de la amenaza asociada a la búsqueda de ayuda académica) se relacionan de manera positiva y negativa con las emociones negativas y positivas, respectivamente; (c) Las mujeres experimentan mayor ansiedad, vergüenza y desesperanza comparado con los varones; (d) No se formula a priori diferencias de género específicas para las valoraciones de control-valor.

2. Método

2.1. Participantes

Se conformó una muestra accidental con 433 estudiantes universitarios argentinos ($M=20.25$ años; $SD=3.71$) que cursaban sus estudios en las facultades de

Ciencias Químicas (24.5%), Psicología (45.7%) y Ciencias Económicas (29.8%), con 77% de mujeres y 23% de hombres.

2.2. Instrumentos

Cuestionario de Emociones de Clase (Sánchez Rosas, 2011). Es un instrumento de 78 ítems que evalúa 8 emociones de logro relacionadas con la asistencia a clase (disfrute, esperanza, orgullo, enojo, ansiedad, vergüenza, desesperanza y aburrimiento), con valores aceptables y óptimos de consistencia interna ($\alpha = .72$ a $.88$). Los estudiantes responden sobre su experiencia emocional típica utilizando una escala tipo Likert, expresando la frecuencia con que experimentan estas emociones de (1) "Nunca" a (5) "Siempre". Los ítems están ordenados en tres bloques y evalúan las experiencias emocionales antes, durante y después de asistir a clase.

Autoeficacia Social Académica (ASA), (Olaz, 2006). Evalúa la confianza para realizar comportamientos sociales en el ámbito académico, está constituida por 7 ítems ("Realizar preguntas al profesor en voz alta y delante de tus compañeros") y presenta una adecuada consistencia interna ($\alpha = .84$). Los ítems se responden usando una escala tipo Likert, expresando el grado de confianza en poder realizar cada comportamiento y va de (1) "No puedo hacerlo" a (10) "Totalmente seguro de hacerlo".

Costo emocional percibido de la búsqueda de ayuda (CBA). Se formuló una escala de 3 ítems ("Realizar preguntas me incomoda") que permitiera estimar el impacto negativo que tiene la realización de preguntas sobre el estado afectivo ($\alpha = .88$).

Amenaza percibida de la búsqueda de ayuda (ABA), (Wolters, et al., 2003). Se utilizó una versión de 5 ítems de esta escala que evalúa las consecuencias negativas de la búsqueda de ayuda académica y posee un coeficiente alfa de $.75$. ("Cuando pido ayuda otros podrían pensar que soy poco capaz").

Beneficio percibido de la búsqueda de ayuda (BBA), (Pajares, Cheong & Oberman, 2004). Se usó una versión de 7 ítems de la escala que permite evaluar las consecuencias positivas de la búsqueda de ayuda académica y posee un coeficiente alfa de $.82$ ("Realizar preguntas en clase me ayuda a aprender").

Los ítems de las escalas de costo emocional, amenaza y beneficio percibidos, se responden usando una escala tipo Likert, expresando el grado de acuerdo de (1) "Nada de acuerdo" a (5) "Totalmente de acuerdo".

2.3. Procedimiento

Los estudiantes respondieron anónima y voluntariamente a los instrumentos utilizados en una

sola sesión durante el horario de clases, con la autorización de los docentes correspondientes. Para el análisis de datos acordes a los objetivos del estudio se utilizaron los paquetes estadísticos SPSS 15, STATISTICA y VISTA.

3. Resultados

Se efectuó una exploración inicial de los datos para verificar su calidad y se verificó la ausencia de datos perdidos, casos atípicos, multicolinealidad y normalidad

de las variables (Tabachnick & Fidell, 2001).

La Tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos de medidas de tendencia central, dispersión y forma de distribución, junto a los valores de confiabilidad para el total de las variables. Los resultados indican que existe suficiente variación, con valores adecuados de asimetría y curtosis (George & Mallery, 2007) y valores aceptables y óptimos de consistencia interna (Cronbach, 1951).

Tabla 1.
Estadísticos descriptivos y consistencia interna de las variables.

	No. de Items	Rango posible	Rango observado	M	DT	As/Kurt	Alfa
Disfrute	10	10-50	17-45	32.27	5.45	-.18/-.34	.78
Esperanza	8	8-40	14-38	26.49	4.43	-.18/-.22	.72
Orgullo	9	9-45	11-44	29.86	6.07	-.12/-.21	.78
Enojo	9	9-45	9-32	17.56	5.13	.37/-.59	.73
Ansiedad	10	10-50	11-44	25.55	5.99	.32/-.25	.75
Vergüenza	11	11-55	11-55	24.04	8.59	.59/-.18	.88
Desesperanza	10	10-50	10-35	16.91	5.07	.89/.31	.81
Aburrimiento	11	11-55	11-49	28.91	7.50	.19/-.25	.88
ASA	7	7-70	7-70	35.49	14.13	.27/-.55	.84
BBA	7	7-35	7-35	22.65	5.85	-.22/-.47	.82
ABA	5	5-25	5-24	9.18	3.88	1.11/.95	.75
CBA	3	3-15	3-15	9.60	3.86	-.18/-.1.1	.88

Nota: ASA = Autoeficacia Social Académica; CBA = Costo emocional percibido de la búsqueda de ayuda; ABA = Amenaza percibida de la búsqueda de ayuda; BBA = Beneficio percibido de la búsqueda de ayuda; As = Asimetría; Kurt = Kurtosis.

3.1. Relaciones entre las emociones y las valoraciones de control y valor

Con la finalidad de explorar las relaciones existentes entre las distintas variables y dado el previsible solapamiento teórico y empírico entre las emociones (Pekrun et al., 2011), se utilizaron correlaciones de orden cero y correlaciones parciales que permitieran estimar estas diferencias.

La Tabla 2 muestra las correlaciones entre las valoraciones de control-valor y las emociones de logro.

Tabla 2.
Correlaciones de orden cero y parciales entre emociones y valoraciones

Emociones	Valoraciones de control-valor			
	ASA	BBA	ABA	CBA
Disfrute	.30***/.19***	.41***/.18***	-.03/.02	-.16***/-.11*
Esperanza	.35***/.12*	.35***/.09	-.17***/-.08	-.22***/-.03
Orgullo	.22***/.03	.38***/.15**	-.01/.03	-.10*/-.03
Enojo	-.15***/.03	-.12**/.01	.21***/.03	.15**/-.03
Ansiedad	-.40***/-.13**	-.11*/.04	.33***/.04	.43***/.10*
Vergüenza	-.50***/-.38***	-.23***/-.23**	.41***/.24***	.66***/.58***
Desesperanza	-.29***/.03	-.15***/.05	.29***/.07	.24***/-.12*
Aburrimiento	-.16***/.02	-.22**/-.03	.12**/-.01	.17***/.07

Nota: N = 433. ASA = Autoeficacia Social Académica; CBA = Costo emocional percibido de la búsqueda de ayuda; ABA = Amenaza percibida de la búsqueda de ayuda; BBA = Beneficio percibido de la búsqueda de ayuda. Los valores de la izquierda y derecha en cada columna corresponden a las

correlaciones de orden cero y a la correlación de cada emoción al controlar el efecto de las emociones restantes, respectivamente. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$.

3.2. Diferencias de género entre las emociones y las valoraciones de control y valor

Para determinar si existían diferencias en las experiencias emocionales y las valoraciones de control-valor en función del género, se realizó un análisis multivariado de la varianza (MANOVA), el cual permite mantener constante el nivel de error tipo 1 cuando se tienen múltiples variables dependientes. Para los procedimientos estadísticos se utilizó un nivel alfa preprogramado de $\alpha = .05$ y para la estimación del tamaño del efecto de las diferencias en las comparaciones multivariantes se utilizó el estadístico eta al cuadrado parcial (η^2p). Dada la desproporción existente en la distribución de género, se eliminaron al azar sujetos del sexo femenino hasta conseguir dos muestras equivalentes en número.

Los resultados del MANOVA (traza de Pillai, $F = 4.1$; $p < .001$) indicaron la existencia de diferencias significativas de género en las emociones y las valoraciones de control y valor (Tabla 3). Las mujeres presentaron mayor enojo, ansiedad, vergüenza, desesperanza y costo emocional de la BAA. Por otra parte, los varones experimentaron más autoeficacia

social académica y beneficios de la BAA que las mujeres.

Tabla 3.
Diferencias de género en las emociones y valoraciones

	Mujeres (N=98)	Hombres (N=98)	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>G</i> <i>l</i>	η^2p
	<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>M</i> (<i>DT</i>)				
Disfrute	32.65 (5.67)	32.02 (5.32)	.64	.42	1	.01
Esperanza	26.22 (4.15)	27.04 (4.26)	1.84	.17	1	.01
Orgullo	30.01 (5.40)	29.84 (6.44)	.04	.83	1	.01
Enojo	18.69 (5.29)	16.89 (5.46)	5.51	.05	1	.02
Ansiedad	26.50 (6.12)	23.58 (5.82)	11.68	.001	1	.05
Vergüenza	26.18 (8.91)	20.93 (7.46)	20.01	.001	1	.09
Desesperanza	17.33 (5.11)	15.91 (4.51)	4.23	.05	1	.02
Aburrimiento	29.35 (7.54)	29.02 (8.64)	.07	.77	1	.01
ASA	32.80 (13.62)	41.91 (14.22)	20.98	.001	1	.09
BBA	21.85 (5.93)	23.49 (5.17)	4.26	.05	1	.02
ABA	9.27 (4.02)	9.81 (3.73)	.95	.33	1	.01
CBA	10.45 (3.44)	8.36 (3.95)	15.61	.001	1	.07

Nota: *M* = Media; *DT* = Desviación estándar; *F* = razón *f*; *p* = nivel de significación estadística; *gl* = grados de libertad; η^2p = eta al cuadrado parcial. ASA = Autoeficacia Social Académica; CBA = Costo emocional percibido de la búsqueda de ayuda; ABA = Amenaza percibida de la búsqueda de ayuda; BBA = Beneficio percibido de la búsqueda de ayuda.

4. Discusión

En relación a la hipótesis (a) las correlaciones de orden cero corroboran que las valoraciones de control-valor positivas (ASA y BBA) se correlacionan positivamente con las emociones positivas y negativamente con las emociones negativas. No obstante, las correlaciones parciales muestran que el control positivo sobre los comportamientos sociales académicos relevantes para el aprendizaje (ASA) solo conduciría a experimentar disfrute por las actividades de clase y emociones relacionadas a la obtención de resultados en clase como esperanza, ansiedad y vergüenza. Adicionalmente, el beneficio percibido de la BAA solo correlaciona con disfrute, orgullo y vergüenza. Esto significa que si un estudiante considera que existen derivaciones positivas al realizar preguntas con el fin de resolver dudas y mejorar el aprendizaje, experimentaría más frecuentemente disfrute de las actividades de clase y orgullo y vergüenza respecto a los resultados obtenidos de estas actividades.

En segundo lugar, se encuentra apoyo parcial para la hipótesis (b) sobre las relaciones existentes entre las valoraciones de control-valor negativas (CBA y ABA)

y las emociones de logro. Si bien las correlaciones simples están en línea con la hipótesis propuesta, la mayoría de las asociaciones desaparecen al realizar el control estadístico mediante correlaciones parciales. La percepción del costo emocional de la BAA correlaciona negativamente con disfrute y positivamente con ansiedad y vergüenza. La fuerte asociación entre costo emocional y vergüenza resalta la estrecha vinculación entre esta emoción y una estrategia de aprendizaje eminentemente social como la BAA. Sumado a esto, la falta de control sobre la realización de preguntas en clase estaría incidiendo en la frecuencia con que un estudiante experimenta disfrute de las actividades de clase. La correlación parcial negativa entre costo emocional y desesperanza es contraria a lo esperado. Una explicación posible para este resultado podría atribuirse al rango reducido de valores presentes para una emoción atípica como la desesperanza, lo cual dificultaría establecer la relación debido a su escasa variabilidad. Finalmente, la percepción de la amenaza asociada a la BAA correlaciona positivamente solo con vergüenza. Esto es así porque las implicancias negativas de buscar ayuda se refieren a la demostración implícita de incapacidad para obtener resultados positivos (Ryan et al., 2001).

Se aportan nuevas evidencias a favor de la hipótesis (c) sobre las diferencias de género y confirman lo informado en estudios previos (González et al., 2009; Pekrun et al., 2006): las mujeres experimentaron con mayor frecuencia las emociones de enojo, ansiedad, vergüenza y desesperanza relacionadas con la asistencia a clase. No obstante, debe notarse que de acuerdo a los criterios de Cohen (1988), la magnitud y las implicancias prácticas de estas diferencias son pequeñas. A pesar de esto y siguiendo la taxonomía de la emociones de logro formulada por Pekrun (2006), merece delimitarse y resaltarse una nueva hipótesis emergente de los datos que requeriría de estudios ulteriores: las mujeres experimentan con mayor frecuencia las emociones de logro prospectivas y retrospectivas relacionadas a la obtención de resultados negativos en clase (desesperanza, ansiedad, vergüenza).

Finalmente, se encontraron (d) diferencias de género a favor de los varones en autoeficacia social académica, beneficio de la BAA, junto a experiencias menos frecuentes de costo emocional de la BAA. Estos resultados permiten afirmar que se encuentran en mejores condiciones de control conductual y emocional de los comportamientos sociales dentro del entorno académico, a la vez que atribuyen significados positivos a la realización de preguntas en clase.

A pesar de estos hallazgos precedentes, el carácter

correlacional del estudio no permite interpretar de manera causal las relaciones entre las valoraciones de control y valor y las emociones contempladas. Investigaciones posteriores deberían abordar mediante diseños predictivos la capacidad explicativa de estas variables. Otra limitación está referida al nivel o globalidad de medición sobre las variables. Los estudiantes informaron sus experiencias emocionales y valoraciones de control y valor habituales sin discriminar un dominio académico específico, lo cual podría estar afectando a los resultados, por lo que estudios futuros deberían contemplar este aspecto abordando una materia específica. Por último, sería necesario evaluar si estos resultados podrían extenderse a otros niveles educativos, más allá del nivel universitario.

No obstante estas limitaciones, los resultados informados contribuyen con nueva información sobre el rol de un conjunto de valoraciones positivas y negativas estrechamente relacionadas al comportamiento interpersonal y las emociones de logro que experimentan los estudiantes universitarios en clase.

Referencias

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Madrid: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- 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, 630–643.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: Academic Press.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297–334. doi:10.1007/BF02310555
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150–170.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218–226.
- 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, 289–308.
- González, A., Donolo, D. & Rinaudo, M. (2009). Emociones académicas en universitarios: su relación con las metas de logro. *Ansiedad y Estrés*, 15, 263–277.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47–77. doi: 10.3102/00346543058001047
- Karabenick, S. A. (1998). *Strategic help seeking: Implications for knowledge acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Karabenick, S. A. (2003). Seeking help in large college classes: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 37–58.
- Karabenick, S.A. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology*, 96, 569–581.
- Karabenick, S. A. & Knapp, J. R. (1991). Relationship of academic help seeking to the use of learning strategies and other achievement behavior in college students. *Journal of Educational Psychology*, 83, 221–230.
- Karabenick, S.A. & Newman, R.S. (eds.). (2006). *Help Seeking in Academic Settings: Goals, Groups, and Contexts*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lavasani, M. G. & Khandan, F. (2011). The effect of cooperative learning on mathematics anxiety and help seeking behavior. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 271–276.
- McGregor, H. A. & Elliot, A. J. (2005). The shame of failure: Examining the link between fear of failure and shame. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 218–231.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W. & Auweele, Y. V. (2009). Beyond positive and negative affect: Achievement goals and discrete emotions in the elementary physical education classroom. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 336–343.
- Nelson-Le Gall, S., Gumerman, R. & Scott-Jones, D. (1983). Instrumental help seeking and everyday problem-solving. En DePaulo, B. M., Nadler, A. & Fisher, J. D. (Eds.), *New directions in helping: Vol. 2. Help seeking* (pp. 265–283). San Diego, CA: Academic Press.
- 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* (pp. 39–60). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 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, 350–404.
- Olaz, F. (2006). *Construcción de una escala de autoeficacia para estudiantes universitarios*. Comunicación presentada en el primer encuentro nacional de Evaluación Psicológica y Educativa. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Pajares, F., Cheong, Y. & Oberman, P. (2004). Psychometric analysis of computer science help-seeking scales.

- Educational and Psychological Measurement*, 64, 496-513. doi: 10.1177/0013164403258447
- Patrick, B. C., Skinner, E. A. & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 781-791.
- Pekrun, R. (1992). The expectancy-value theory of anxiety: Overview and implications. En D. G. Forgays, T. Sosnowski & K. Wrzesniewski (Eds.), *Anxiety: Recent developments in self-appraisal, psychophysiological and health research* (pp. 23-41). Washington, DC: Hemisphere.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341. doi:10.1007/s10648-006-9029-9
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583-597. doi:10.1037/0022-0663.98.3.583
- Pekrun, R., Elliot, A. J. & Maier, M. A. (2009). Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations With Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115-135.
- 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, 36-48. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.10.002
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R.P., Kramer, K. & Hochstadt, M. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the Test Emotions Questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress and Coping*, 17, 287-316.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-106. doi:10.1207/S15326985EP3702_4
- Perry, R. P. (2003). Perceived (academic) control and causal thinking in achievement settings. *Canadian Psychologist*, 44, 312-331.
- Rey, M., Blasco, T. & Borrás, X. (2000). Efectos de un procedimiento de inducción de estados de ánimo sobre la autoeficacia. *Anales de Psicología*, 16, 23-31.
- 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, 329-341.
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R. & Midgley, C. (2001). Avoiding help seeking in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review*, 13, 93-114.
- Sánchez Rosas, J. (2011). *Adaptación española del Achievement Emotions Questionnaire (AEQ): sección emociones de clase*. Manuscrito en revisión.
- Skinner, E. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 549-570.
- Solberg, V.S., O'Brien, K., Villareal, P., Kennel, R. & Davis, B. (1993). Self-Efficacy and Hispanic College Students: Validation of the College Self-Efficacy Instrument. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 15, 80-95. doi: 10.1177/07399863930151004
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics* (4ta ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Turner, J. E. & Schallert, D. L. (2001). Expectancy-value relationships of shame reactions and shame resiliency. *Journal of Educational Psychology*, 93, 320-329.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- 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.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum.
- 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, 51-59.