

An iceberg floating in the ocean, with a small tip above the water and a much larger, jagged mass below. The water is a deep blue, and the sky is a lighter blue with some clouds. The text is overlaid on the image.

**Coeficiente
Intelectual**

**Coeficiente
Emocional**

**Aprendizaje
saludable**

EMOCIONES ACADÉMICAS: ¿EL ESLABÓN PERDIDO DEL PLAN DE ESTUDIOS?

Guillermo Duarte¹

1. Departamento de Inglés Gimnasio Campestre
Correspondencia para el autor: gduarte@campestre.edu.co

Recibido: 20 de marzo de 2015
Aprobado: 17 de abril de 2015

RESUMEN

Las emociones y la educación son dos componentes fundamentales en la vida de un ser humano. La relación que hay entre ellos ha permitido que se hable de emociones académicas y que se realicen investigaciones sobre la influencia que estas tienen en el aprendizaje. Se ha demostrado que las emociones afectan el desarrollo de procesos cognitivos y es por eso que la teoría de Control y Valor plantea la posibilidad de modificar esas emociones a través de estrategias pedagógicas. Existen los medios para modificar emociones, pero no todos los procesos de aprendizaje dependen del componente emocional por lo que se hace necesario realizar intervenciones a largo plazo, que permitan determinar la efectividad de las estrategias pedagógicas en la manipulación de emociones académicas con el fin de mejorar el aprendizaje.

Palabras clave: emociones, aprendizaje, academia, estrategias pedagógicas.

SUMMARY

Emotions and education are two key components in the life of a human being. The relationship between them has allowed the discussion about academic emotions and has motivated the research of the influence they have on learning. It has been demonstrated that emotions affect the development of cognitive processes and that is why the Control-Value theory proposes the possibility of modifying such emotions through pedagogical strategies. There are ways to modify emotions but the reality is that not all learning processes depend on the emotional component and we need long-term interventions to determine the effectiveness of pedagogical strategies in handling academic emotions in order to improve learning.

Key words: emotions, learning, academy, pedagogical strategies.

INTRODUCCIÓN

Es fácil darse cuenta que muchos estudiantes no estudian en casa y prefieren llegar al salón a preguntarle a sus compañeros de qué se trata la tarea y enfrentarse a las actividades de clase con lo poco que hayan logrado captar de sus explicaciones. Seguramente algunos estudiantes experimentan sensaciones de pereza y desinterés, siendo esa la razón por la que deciden no estudiar, pero también hay estudiantes que tienen la intención de hacer sus tareas y prepararse para la clase pero al enfrentarse a los contenidos, y ver grandes cantidades de información que no logran conectar coherentemente, prefieren renunciar al intento de estudiar. Probablemente su nivel de desempeño en cada asignatura sea un factor determinante para solucionar este problema, sin embargo, también es posible considerar las emociones y sentimientos que envuelven al estudiante que decide no estudiar ni comprender los temas de la clase y prefiere renunciar a la posibilidad de esforzarse por alcanzar un buen nivel de desempeño académico.

El novelista británico Arnold Bennett (citado en Bornasal, 2010) expresó que “no puede haber conocimiento sin emoción” (p.2), dando así una explicación a la íntima relación entre el aprendizaje y las emociones. Así mismo, el psicólogo alemán Reinhard Pekrun ha empleado el término “emociones académicas” para referirse a emociones de logro que están directamente relacionadas con las actividades académicas y sus resultados. Este autor afirma que esas emociones de logro tienen una gran influencia en los procesos de aprendizaje (Turner y Waugh, 2007; González et al., 2013). Con relación a

esto, Turner y Waugh (2007) explican que las expectativas de autoeficacia y las percepciones de éxito y fracaso influyen significativamente en los pensamientos, emociones y conductas de los estudiantes cuando se están preparando para una actividad académica o cuando están recibiendo retroalimentación de la misma.

Con base en estas afirmaciones se puede entender que al momento de planear una clase o actividad académica, los profesores deben tener en cuenta las emociones, sentimientos y motivaciones de los estudiantes si lo que pretenden es ser efectivos en el proceso de educar a un ser humano. Por consiguiente, es relevante considerar la influencia que tienen las emociones académicas en los procesos de aprendizaje. A manera de hipótesis es posible afirmar que si un docente no se percata de las emociones que intervienen en los procesos de aprendizaje que se dan en su aula de clase podría estar negándose la posibilidad de mejorar y aportar significativamente al aprendizaje de sus estudiantes.

Las emociones que un estudiante experimenta en su vida escolar influyen en su proceso de aprendizaje en cualquier área del conocimiento, por lo que es posible preguntar si los docentes consideran la posibilidad de planear sus clases con el propósito de ayudar a los estudiantes a controlar sus emociones a fin de que su aprendizaje sea más satisfactorio y efectivo. Cada día se hace más importante entender las emociones como un concepto que está relacionado con la motivación y las expectativas de los estudiantes y ver en las estrategias pedagógicas la posibilidad de lograr que ellos cumplan con el objetivo cognitivo

de una clase y a la vez desarrollen un bienestar emocional en sus procesos de aprendizaje. Es común ver en un salón de clase a estudiantes interesados y animados, pero también es normal encontrar estudiantes aburridos y estresados. Se puede interpretar que estos últimos son estudiantes vagos y perezosos, aunque solo se trate de estudiantes que no valoran positivamente esa clase debido a que al enfrentarse al conocimiento que están adquiriendo o construyendo, experimentan emociones de ansiedad, vergüenza, desilusión o aburrimiento que afectan negativamente su proceso de aprendizaje. También es importante tener en cuenta que esas emociones pueden estar ligadas a la percepción de auto-eficacia y a las expectativas que el estudiante tiene de sí mismo (Wigfield y Eccles, 2000). La pregunta es: ¿qué debe hacer el docente? ¿Darles una mala nota por su mala actitud o replantear el diseño e implementación de las actividades de clase? De acuerdo a Meyer y Turner (2007), es necesario revisar la planeación de las clases y considerar en qué medida esa planeación tiene en cuenta el aspecto emocional y afectivo de los estudiantes.

Este artículo pretende sustentar la importancia de planear clases que tengan en cuenta las emociones de los estudiantes e invita a los maestros a no dar por sentado que las malas actitudes de sus aprendices solo están condicionadas por la pereza y la vagancia, sino que existen otras variables que afectan el aprendizaje y que se pueden abordar con anticipación. Lo anterior podría contribuir a la disminución del fracaso escolar y a la consecución de mejores resultados en el ámbito académico.

ANTECEDENTES

A la fecha se han realizado numerosas investigaciones sobre las emociones en contextos educativos (Schütz y Pekrun, 2007) y se han generado teorías que explican cómo la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos y de sus propias habilidades, así como el valor que le dan a las actividades que realizan, influyen poderosamente en cualquier proceso de aprendizaje (ver Pekrun et al., 2007; Schütz y Pekrun, 2007; Wigfield y Eccles, 2000; Bandura, 1977). Así mismo, se ha demostrado que una persona, independientemente de la percepción que tenga frente a sus capacidades para desarrollar una actividad académica, se sentirá feliz si tiene éxito y se sentirá triste si fracasa (Pekrun et al., 2007). A su vez, algunas investigaciones han establecido que hay emociones que dependen del control que se tiene sobre la actividad a realizar tales como el orgullo, la vergüenza, la gratitud y la ira (Pekrun et al., 2011). Se puede entender que las emociones académicas existen y es posible evidenciarlas en los procesos de aprendizaje. A fin de profundizar en esta búsqueda, se han creado instrumentos que permiten detectar y medir la intensidad de esas emociones (Pekrun et al.,



Imagen tomada de: <http://welfare.s3.amazonaws.com/articles/images/000/000/241/original/bigstock-Bored-little-schoolboy-looking-48787331.jpg>

2007). Es por eso que se considera de suma importancia diseñar y aplicar estrategias pedagógicas que le permitan a los estudiantes controlar las emociones que afectan negativamente sus procesos de aprendizaje y, de ser posible, promover emociones que influyan positivamente en el estudiante y que lo lleven a disfrutar y experimentar sentimientos de gozo y alegría mientras aprende.

EMOCIONES Y PEDAGOGÍA

De acuerdo a Núñez Cubero (2008) en el ambiente educativo se le da importancia a la dimensión afectiva de los procesos de aprendizaje. Sin embargo, este autor explica que los aspectos emocionales en educación siguen siendo un reto complejo en nuestra actualidad. Núñez Cubero (2008) resume los propósitos de la pedagogía en el campo emocional de la siguiente manera:

El pleno desarrollo de la personalidad y las capacidades afectivas, b) El desarrollo de la capacidad para regular su propio aprendizaje, confianza en sus aptitudes y conocimientos y desarrollo de la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor y c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia, así como la prevención de conflictos y resolución pacífica de los mismos (p.66).

Bisquerra (2003) explica que la emoción se constituye de tres componentes: neurofisiológico, conductual y cognitivo. El componente neurofisiológico se manifiesta en aspectos tales como la respiración, la sudoración y la hipertensión. Si bien son respuestas involuntarias que el individuo no puede controlar, aclara que si



Imagen tomada de: <http://capstonelearningsolutions.com/wp-content/uploads/2014/01/bigstock-Child-With-Learning-Difficulti-1732853.png>

se pueden prevenir mediante técnicas apropiadas y hace énfasis en que la prevención de los efectos nocivos de las emociones en el marco de la educación emocional se puede entender como un aspecto de la educación para la salud. El componente conductual se relaciona con las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz y los movimientos del cuerpo, entre otros. A diferencia del componente neurofisiológico esas expresiones son controlables y aportan señales de bastante precisión sobre el estado emocional de la persona. Bisquerra (2003) afirma que este componente puede intentar disimularse, aunque suele ser un factor muy efectivo al momento de identificar las emociones del individuo. Para este autor, el componente cognitivo es el que se relaciona con los sentimientos, pues el miedo, la angustia y la rabia, entre otras emociones se expresan en este componente. El autor distingue el componente cognitivo del neurofisiológico, en términos de emoción y sentimiento. Es decir, el estado corporal (neurofisiológico) expresa la emoción y es una sensación que se produce inconscientemente, mientras que el estado mental (cognitivo) expresa el sentimiento y lo hace de manera consciente.

Sin embargo, aclara que los conceptos de emoción y sentimiento son intrínsecos a la vez que una persona que experimenta una emoción de gozo utilizará la expresión “me siento feliz” para expresar esa emoción. Así mismo, Rebollo, et al. (2008) emplearon los dos términos indistintamente para desarrollar su investigación sobre emociones en el aprendizaje y Lazarus (1991), en sus diversos estudios sobre emociones, también se refiere a los sentimientos y las emociones como dos conceptos interrelacionados que se deben estudiar conjuntamente. Por otro lado, Le Doux (1999) sostiene que es posible explicar los sentimientos en términos de emociones voluntarias. Frijda (1986) por su parte, aclara que una diferencia a considerar entre emoción y sentimiento es la duración, ya que la primera puede durar menos que el segundo.

Bisquerra (2003) explica que la caracterización de las emociones está limitada por el dominio del lenguaje debido a que la introspección es el único método para llegar al conocimiento de las emociones de los demás. Afirma que las limitaciones del lenguaje imponen serias restricciones a este conocimiento y al mismo tiempo



Imagen tomada de: http://www.parrishlearningzone.com/wp-content/uploads/2014/11/sad_student_bad_grades.jpg

dificultan la toma de conciencia de las propias emociones. Para este autor es de allí de donde surge la importancia de una educación emocional encaminada a mejorar el conocimiento de las propias emociones y del dominio del vocabulario emocional.

Por otro lado, García Carrasco (2006) en su estudio sobre procesos formativos y el sistema emocional hace un planteamiento interesante. Este autor pregunta si es posible intervenir, interferir o actuar en los procesos de creación, modificación y reparación de la sensibilidad en general o en los procesos por los que se generan sentimientos particulares y, a manera de conclusión en su estudio, propone lo siguiente:

el horizonte de la emocionalidad es tan complejo como el panorama de la racionalidad. [...] Creo que una pedagogía de la sensibilidad debiera tomar en cuenta esa conexión activa con el exterior que mantienen las emociones, a la hora de fomentarlas y cultivarlas (García Carrasco, 2006, p.51).

EMOCIONES ACADÉMICAS

Reinhard Pekrun (citado en González, et al., 2013) se refiere a las emociones académicas en términos de emociones de logro, las cuales se experimentan a través de actividades y resultados académicos evaluados mediante criterios de calidad. En otras palabras, una emoción de logro se presenta cuando el estudiante que alcanza el objetivo de la clase se siente bien porque obtiene un buen resultado y el que no logra el objetivo esperado se siente mal debido a su incapacidad (Pekrun, et al. 2007). Linnenbrink-Garcia y Pekrun (2011) explican que en la ac-

tualidad se ha investigado vastamente sobre emociones en el campo de la psicología educacional, pero aun así no es suficiente a pesar del gran avance que se ha hecho en el aspecto teórico. Para estos investigadores es necesario que se realicen más estudios empíricos sobre el tema en cuestión. Según Dewaele (2010), las emociones son un tema difícil de analizar debido a que es complejo: 1) definir concretamente el concepto de 'emoción', 2) diferenciarlo del concepto de cognición y 3) medirlo a través de la observación del cuerpo y el cerebro. Así mismo, Dewaele (2010) explica que la diferencia entre emoción y cognición es cada vez más borrosa y se requiere de más análisis y estudios nuevos que permitan abordar esos planteamientos de forma más clara.

MOTIVACIÓN

Meyer y Turner (2007) emplean la expresión "andamiaje emocional" para referirse a la manipulación de emociones por parte de los profesores para llevar a sus estudiantes a lograr metas específicas durante las clases. Esa manipulación de emociones se podría entender como motivación. Es decir, para motivar a un estudiante a aprender en una clase es necesario conocer las emociones que experimenta. Por lo tanto, se justifica emplear mecanismos que permitan identificar esas emociones si lo que se pretende es influir pedagógicamente en las mismas. Meyer y Turner (2007) relacionan el andamiaje emocional no solo con la motivación sino con la comprensión, la colaboración, la participación y el bienestar emocional. A su vez, Pekrun et al. (2007) explican que las emociones de logro están directamente ligadas con

la motivación de los estudiantes en el aula de clase y en sus hogares.

Un estudio realizado en una escuela de secundaria alemana (Goetz, et al., 2012) analizó las diferencias entre las emociones de los estudiantes relacionadas con actividades académicas durante el trabajo realizado en clase y el realizado en casa. Los investigadores concluyeron que los estudiantes controlan mejor emociones como la ira, la ansiedad, la vergüenza, la desilusión y el aburrimiento en los trabajos que realizan en casa. Sin embargo, las diferencias que hay en ese control de emociones en la clase y en la casa no son muy significativas. De dicho estudio se puede concluir que las emociones trascienden el aula de clase y están presentes en los diferentes ambientes en los que se da el aprendizaje, aportando considerablemente a la formación de un estudiante como ser humano en los contextos diversos en los que vive. En otras palabras, motivar a los estudiantes durante la clase para que disfruten más mientras aprenden y mejoren su desempeño académico tendrá una influencia positiva en los procesos de aprendizaje que se dan dentro y fuera del aula, aunque eso implica diseñar y



Imagen tomada de: http://elmundoestaloco.com/wp-content/uploads/2013/02/levantando_mano_clase.jpg

emplear estrategias pedagógicas que les permitan controlar las emociones que tienen una influencia negativa en sus procesos de aprendizaje.

PERCEPCIÓN DE AUTO- EFICACIA

Cuando un estudiante se enfrenta a una actividad académica asume una actitud entusiasta si se considera muy hábil para realizarla. Sin embargo, cuando un estudiante no se siente capaz de realizar la actividad satisfactoriamente asume una actitud de pereza y posiblemente experimente una emoción de aburrimiento. Entonces se puede interpretar que la percepción de auto-eficacia que el estudiante demuestra al momento de comenzar la actividad académica influye directamente en las emociones que va experimentar mientras la lleva a cabo. Las teorías de control y valor (Pekrun et al., 2007) y de expectativa y valor (Wigfield y Eccles, 2000) explican ampliamente las implicaciones que tiene la percepción de autoeficacia en el éxito o el fracaso académico de un estudiante y las emociones que eso conlleva. Bandura (citado en Wigfield y Eccles, 2000) en sus estudios sobre auto-eficacia concluyó que es más importante centrarse en las expectativas y la percepción de auto-eficacia del estudiante que en la actividad misma.

Los docentes están muy preocupados por diseñar actividades que les permitan a los estudiantes aprender lo que cada profesor decide que deben aprender y, por lo tanto, establecen unos parámetros para evaluar el desempeño académico con el fin de medir si el estudiante ha alcanzado el objetivo de esa actividad satisfactoriamente. No obstante, muchas veces



Imagen tomada de: <http://i.huffpost.com/gen/1512937/images/o-STRESSED-STUDENT-facebook.jpg>

no se detienen a reflexionar sobre las expectativas que el estudiante tiene de sí mismo al desarrollar el trabajo asignado y tampoco piensan en las emociones que el aprendiz experimenta dependiendo de las expectativas que tiene.

Pekrun et al. (2007) afirman que los estudiantes experimentan diferentes emociones antes, durante y después de enfrentarse a la actividad académica, es decir, aunque las expectativas del estudiante se enfocan hacia un aspecto cognitivo hay emociones involucradas en todo el proceso de desempeño de la actividad desde que se recibe la instrucción hasta que se entrega el producto. Como ya se ha mencionado anteriormente, la percepción de auto-eficacia y las expectativas del estudiante están relacionadas con las emociones que se experimentan al llevar a cabo una actividad académica. A pesar de esto, cuando un docente diseña una actividad o un examen para la clase no piensa en las expectativas del estudiante ni en las emociones que va a sentir, solo piensa en el producto que debe entregar e incluso si considera esas expectativas y emociones no planea la clase con la intención de influir en ellas, pues normalmente solo le interesa un resultado que se pueda medir y que demuestre el nivel de aprendizaje del estudiante. Con relación a esto, Wigfield

y Eccles (2000) explican que los niños tienden a tener mejores expectativas de sí mismos en comparación con los adolescentes. El concepto de auto-eficacia se vuelve negativo con el pasar de los años y probablemente eso influye en los cambios que se generan en las emociones que el estudiante experimenta a lo largo de su vida estudiantil. Sin embargo, estos autores recomiendan más estudios en ese campo pues no es algo que se haya comprobado de manera general.

Un estudio realizado en Metro Malinas, Filipinas, (King, McInerney y Watkins, 2012) sobre la relación entre la percepción de inteligencia y los sentimientos de los estudiantes concluyó que los estudiantes creen que la inteligencia es algo que viene programado en el ser humano. Para ellos, algunas personas nacen inteligentes y otras no. El estudio también concluyó que esa manera de pensar afecta los sentimientos y las emociones de los estudiantes directamente. Por ejemplo, en una clase de literatura en inglés, el estudiante que conoce la lengua extranjera y puede leer el texto en voz alta, pero no logra comprenderlo, se ve afectado emocionalmente por su incapacidad de comprensión ya que su desempeño académico depende de su nivel de comprensión y su capacidad de hacer un análisis literario. Como consecuencia de las malas notas hay una percepción de falta de inteligencia y por consiguiente, una secuela emocional para el estudiante, como el hecho de experimentar frustración al sentirse incapaz de alcanzar un objetivo a pesar de realizar un gran esfuerzo. Es por eso que King, et al. (2012) recomiendan a los docentes motivar a los estudiantes para que desliguen el concepto de desempeño

académico del concepto de inteligencia pues uno no necesariamente depende del otro. En resumen, las expectativas que tienen los estudiantes de sí mismos y la percepción de auto-eficacia pueden ayudar a un estudiante a controlar las emociones académicas que influyen negativamente en sus procesos de aprendizaje.

TEORÍA DE CONTROL Y VALOR

La Teoría de Control y Valor del psicólogo alemán Reinhard Pekrun y su grupo de investigadores (2007) ha demostrado que se pueden medir las emociones relacionadas con los resultados académicos y las emociones relacionadas con las actividades académicas. Es por eso que se ha empleado el término “emociones académicas”. La teoría explica que las emociones relacionadas con los resultados se pueden experimentar antes (prospectivo) y después (retrospectivo) de obtener los resultados, mientras que las emociones relacionadas con las actividades se experimentan durante la ejecución de la acción.

Control

El concepto de “control subjetivo” está relacionado con la percepción de auto-eficacia del estudiante y la expectativa que tiene de sí mismo al enfrentarse a una actividad académica. En otras palabras, el control que tiene el estudiante sobre la actividad depende de que tan capaz se siente de ejecutarla. En relación con el concepto de control subjetivo, la teoría contempla las expectativas de logro (antes del resultado) y las atribuciones que se le dan a ese logro (después del resultado). Hay un tipo de expectativa de logro llamado: acción y control. Aquí

el individuo hace algo porque quiere hacerlo. Por ejemplo, una persona estudia porque quiere aprender sin pensar en la calificación. Hay otro tipo de expectativa de logro llamado acción y resultado, según el cual, la persona hace algo porque espera obtener un resultado como, por ejemplo, alcanzar buenas notas. En cuanto a las atribuciones de logro, están relacionadas con la percepción de éxito o fracaso que tiene la persona frente a determinada actividad. Hay emociones que son independientes del control que se tiene sobre la actividad a desarrollar y algunas dependen solamente de la persona en sí, como el orgullo y la vergüenza. Si se obtiene un buen resultado por el propio esfuerzo se experimenta una emoción de orgullo, pero si se obtiene un mal resultado por la falta de esfuerzo se experimenta vergüenza. Por otro lado, las emociones dependientes de terceros se dan en la medida que se obtenga un buen resultado gracias a otra persona, generando una emoción de gratitud y si se obtiene un mal resultado por la culpa de alguien más se experimenta una emoción de ira.

Valor

La teoría también propone el concepto de "valor subjetivo" el cual puede ser

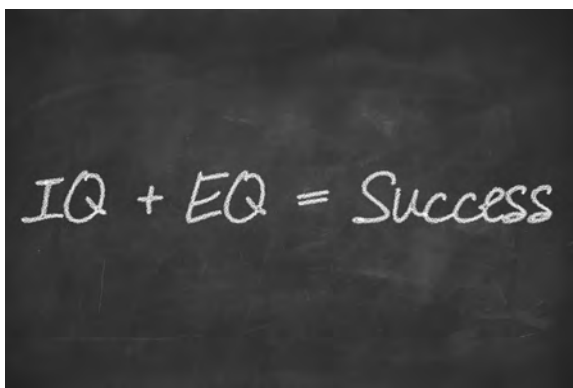


Imagen tomada de:- <http://blogs.hrhero.com/oswaldletters/wp-content/blogs.dir/10/files/2014/06/EQ.jpg>

intrínseco o extrínseco y está relacionado con la actividad a realizar; estos valores son atribuidos antes de ejecutar la actividad. El valor intrínseco se relaciona con el hecho de valorar positiva o negativamente una actividad independientemente del resultado que se pueda obtener. El valor extrínseco está relacionado con el hecho de considerar positiva o negativa una actividad con base en el resultado a corto o largo plazo que se pueda obtener. Por ejemplo, un estudiante valora positivamente aprender matemáticas porque sabe que le dará buenas notas en el colegio y también le ayudará en su desempeño en la universidad. El valor positivo o negativo que se le atribuye a una actividad no depende de los gustos del individuo sino de la utilidad que le ve la persona a esa actividad.

Control y Valor

Como ya se ha mencionado, las emociones relacionadas con los resultados son prospectivas (antes) y retrospectivas (después). En cuanto a las emociones relacionadas con la actividad (durante) se deben considerar tanto el control como el valor. La emoción que se genera depende de la percepción de control que tiene el estudiante sobre la actividad y del valor que se le da a la misma. Si el estudiante sabe que es capaz de hacer una actividad y la valora positivamente entonces sentirá gozo al realizarla y la disfrutará; en cambio, si el estudiante sabe que es capaz de realizar la tarea pero la valora negativamente, experimentará rabia y pocos deseos de realizarla (Pekrun, et al., 2007). Así mismo, si el estudiante sabe que no es capaz de llevar a cabo el trabajo pero lo valora positivamente, experimentará frustra-

ción. Finalmente, si el estudiante no se siente capaz de hacer la actividad y la valora negativamente, experimentará aburrimiento. Sin embargo, el aburrimiento también se puede generar cuando la exigencia de la actividad es demasiado alta o demasiado baja, independientemente de si el estudiante la valora positiva o negativamente. En resumen, las emociones relacionadas con la actividad solo pueden ser inducidas si hay control y valor. La intensidad de esas emociones depende de la mayor o menor percepción de control y del nivel de positivismo o negatividad que se genere. De acuerdo a esta teoría, las emociones académicas se pueden agrupar en cuatro categorías: emociones de activación positiva y negativa, o emociones de desactivación positiva y negativa. Los efectos del desempeño de las emociones se pueden medir a través del nivel de activación (control) y valencia (valor).

RELACIÓN DE LA TEORÍA DE CONTROL Y VALOR CON EL APRENDIZAJE

Goetz (2004, citado en Pekrun, et al., 2011) explica que las emociones académicas promueven la auto-regulación y la regulación externa. Un estudiante que disfruta el aprendizaje hace que su nivel de auto-regulación aumente, mientras que las emociones negativas hacen que el estudiante requiera regulación externa. Este autor afirma que existen cuatro mecanismos que influyen en la consecución de logros académicos: 1) recursos cognitivos, 2) interés y motivación, 3) estrategias de aprendizaje y resolución de problemas, 4) auto-regulación y regulación externa en las estrategias de

aprendizaje y la resolución de problemas. En este sentido, cabe mencionar que Reeve (2013) realizó tres estudios sobre la manera en que los estudiantes pueden crear ambientes de aprendizaje significativos para ellos mismos y que los motiven a aprender. Los estudios demostraron que en la medida que un estudiante logre comprometerse con su proceso de aprendizaje desarrollará la capacidad de crear mejores ambientes de aprendizaje para sí mismo y eso aportará significativamente a las clases que se llevan a cabo en la escuela. Empero es necesario que los docentes también diseñen estrategias que les permitan a los estudiantes comprometerse con sus propios procesos de aprendizaje.

Las emociones de los profesores también influyen en las emociones de los estudiantes. Si el docente y el ambiente de aprendizaje transmiten alegría, entonces el estudiante sentirá alegría también. Pekrun, et al. (2007) explican que las emociones en el aula de clase son recíprocas y se pueden co-desarrollar extendiéndose por años. Por ejemplo, un estudiante puede generar aversión o simpatía por un docente o una clase durante todo su proceso escolar. De lo anterior se puede afirmar que la percepción de éxito o fracaso de un estudiante en un área específica del conocimiento está ligada al desarrollo de emociones que se da a lo largo de los años. Así, los antecedentes emocionales del estudiante frente a sus logros también son un punto importante a tener en cuenta. Pekrun, et al. (2007) explica que las estructuras de las emociones y los desarrollos mentales de las mismas se rigen por reglas universales pero los contenidos, la intensidad y la

durabilidad de las emociones varían de persona a persona, de cultura a cultura y entre géneros. Sin embargo, tanto los hombres como las mujeres establecen parámetros de control y valor para inducir las emociones.

En el planteamiento que hacen Pekrun et al. (2007), se afirma que las emociones académicas podrían ser modificadas a través del diseño y aplicación de estrategias pedagógicas que tengan en cuenta anticipadamente la existencia de esas emociones. De hecho, los investigadores recomiendan a los docentes ajustar los objetivos de las clases a las verdaderas necesidades de los estudiantes buscando modificar el valor que los aprendices le dan a las actividades que realizan. Para ellos, los estudiantes que aprendan a auto-regular sus procesos de aprendizaje incrementarán la percepción de control sobre las actividades que realicen y las valorarán positivamente, induciendo emociones académicas positivas como el gozo, la esperanza, el orgullo y el alivio, lo que eliminaría la influencia negativa de algunas emociones como la ira, la ansiedad, la vergüenza, la desilusión y el aburrimiento.

De acuerdo a lo expuesto hasta aquí, es evidente que las emociones juegan un papel importante en los procesos de aprendizaje de cualquier ser humano y se hace necesario desarrollar estrategias pedagógicas que le permitan a los educadores planear clases que consideren ampliamente el componente emocional, que está presente en cualquier contexto en el que se pretenda enseñar y formar a seres humanos. Las estrategias pedagógicas son una serie de actividades

para llevar a los estudiantes a alcanzar un objetivo de aprendizaje, pero ese aprendizaje está mediado por la estabilidad emocional positiva del aprendiz. En palabras de García Carrasco (2006) esa estabilidad depende del acoplamiento de pensamientos concordes con el estado del sistema emocional y se convierte en un estilo de procesamiento mental.

Después de resumir algunas de las diferentes fuentes teóricas que contribuyen al estudio de las emociones académicas, es evidente que los procesos de aprendizaje implican emociones que se deben tener en cuenta desde la pedagogía. Entender las prácticas de enseñanza como algo que va más allá de la simple transmisión de conocimiento, es algo que ya se ha logrado en las instituciones educativas en la actualidad. Sin embargo, el componente emocional aún no ocupa el lugar que le corresponde en la planeación de las clases por parte de los docentes. Como ya se ha argumentado, no se trata solo de motivar a los estudiantes con actividades lúdicas e interesantes. Es un asunto de pensar la educación teniendo en cuenta las emociones que el educando experimenta en sus procesos de aprendizaje y para eso es necesario conocer la percepción que él tiene de sus propias capacidades y las expectativas que eso le genera, en tanto son esos parámetros los que le permiten desarrollar los conceptos de control y valor que se han explicado anteriormente.

Finalmente, cabe resaltar la afirmación de Turner y Waugh (2007) que plantean que la motivación y las emociones que se relacionan con el compromiso académico

dependen del concepto que el estudiante tiene de sí mismo. Si hay una buena percepción de las capacidades habrá motivación, control y valor y esto podría llevar a nuestros estudiantes a hacer realidad la utopía de las instituciones educativas que “los estudiantes sean felices mientras aprenden en el salón de clase”.

La pregunta que queda por resolver es si es posible mejorar el desempeño académico a través del diseño y aplicación de estrategias pedagógicas que tengan el propósito de ayudar a los estudiantes a controlar las emociones académicas que afectan negativamente su aprendizaje.

LISTA DE REFERENCIAS

- Artino, A. (s.f.). *Review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire*. University of Connecticut. USA.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215. Stanford University.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bornasal, R. (2010). *What do students feel in school and how do we measure them?* Examining the psychometric properties of the S-AEQ-F. The University of Hong Kong. Recuperado de: http://works.bepress.com/ronnel_king/5.
- Casper, M, Catton, J y Westfall S. (1998). *Comprehension: theories and strategies*. Dominican College. School of Education. Recuperado de : <http://www.dominican.edu/academics/education/about/madaliennepeters/comprehension>
- Credé, M, y Phillips, A. (2011). Meta-analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Learning and Individual Differences*, 35, 1-10. USA. Elsevier.
- Conger J. y Kanungo R. (1988). *The Empowerment Process: Integrating Theory and Practice*. *The Academy of Management Review*, 13 (3) pp. 471-482
- Dewaele, J.M. (2010). *Emotions in Multiple Languages*. London: MacMillan.
- Esteve, J. (2006). *Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Teatinos. Universidad de Malaga, p. 18, 85-107.
- Frenzel, A., Thrash, T., Pekrun, R., y Goetz, T. (2007). Achievement Emotions in Germany and China: A Cross-Cultural Validation of the Academic Emotions Questionnaire -Mathematics. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2007, 38, 302-309. DOI: 10.1177/0022022107300276.
- Frijda, N.H. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García Carrasco, J. (2006). Los procesos formativos y el sistema emocional. Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Salamanca, p. 18, 27-53.
- Goetz, T., Nett, U., Martiny, S., Hall, N., Pekrun, R., Dettmers, S. y Trautwein, U. (2012). Students' emotions during homework: Structures, self-concept antecedents, and achievement outcomes. *Learning and Individual Differences*, 22, 225-234. USA: Elsevier.
- González, A., Paoloni, V. y Rinaudo, C. (2013). Aburrimiento y disfrute en clase de Lengua española en secundaria: predictores motivacionales y efectos sobre el rendimiento. *Anales de psicología*, 29 (2), Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.136401>
- King, R. McInerney, D. and Watkins, D. (2012). How you think about your intelligence determines how you feel in school: The role of theories of intelligence on academic emotions. *Learning and Individual Differences*, 22, 814-819. USA: Elsevier.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press
- Le Doux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta, 1999.
- Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Stupnisky, R., Reiss, K. y Murayama, K. (2012). Measuring students' emotions in the early years: The Achievement Emotions Questionnaire-Elementary School (AEQ-ES). *Learning and Individual Differences*, 22, 190-201. USA: Elsevier.
- Linnenbrink-Garcia, L. y Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 1-3. USA: Elsevier.
- Meyer y Turner. (2007). Scaffolding Emotions in

Classrooms. En Schutz y Pekrun (Eds.) *Emotions in Education*. (pp. 243-258). San Diego, California: Elseiver.

Núñez Cubero, L. (2008). Pedagogía emocional: una experiencia de formación en competencias emocionales en el contexto universitario. Universidad de Sevilla *Cuestiones Pedagógicas*, 2008, pp. 65-80.

Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T. y Perry, R. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. En Schutz y Pekrun (Eds.) *Emotions in Education*. (pp. 13-36). San Diego, California: Elseiver.

Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., Barchfeld, P. y Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-48, California: Elseiver.

Reeve, J. (2013). How Students Create Motivationally Supportive Learning Environments for themselves: The Concept of Agentic Engagement. *Journal of Educational Psychology* by the American Psychological Association, 105 (3), 579-595. DOI: 10.1037/a0032690

Rebollo M., García, R., Barragán, R., Buzón, O. y Vega, L. (2008). Las emociones en el aprendizaje online. *Relieve*, 14 (1). 1-23. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_2.htm

Rodríguez, J. (2009). Estrategias de comprensión de lectura utilizadas por alumnos de preparatoria bilingüe. En *Memorias del v foro de estudios en lenguas internacional*. (pp. 507-523). Universidad de Quintana Roo, México. Recuperado de http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_V/Rodriguez_Hernandez_Jessica_Mariela.pdf

Schutz, P. y Pekrun, R. (2007). *Emotions in Education*. London. Academic Press.

Soler-Espiauba, D. (2009) Los factores emocionales en la enseñanza del E/2L. El trasvase intercultural. El profesor de español LE-L2: *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 2, 819-834. ISBN 978-84-7723-894-2.

Taylor, R. (2012). *Review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) Using Reliability Generalization Techniques to Assess Scale Reliability*. Auburn University. Auburn, Alabama.

Turner and Waugh. (2007). A dynamical systems perspective regarding students' learning processes: shame reactions and emergent self-organizations.

En Schutz y Pekrun (Eds.) *Emotions in Education*. (pp. 125-145). California: Elseiver.

Wigfield, A. and Eccles, J. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. doi:10.1006/ceps.1999.1015