

Atención en clase: rol predictivo del comportamiento docente, valor de la tarea, autoeficacia, disfrute y vergüenza

Attention in Class: Predictive Role of Teacher Behavior, Task Value, Self-Efficacy, Enjoyment and Shame



Javier Sánchez-Rosas, Paula Belén Takaya, Alicia Verónica Molinari

Laboratorio de evaluación psicológica y educativa. Facultad de Psicología.
Universidad Nacional de Córdoba

jsanchezrosas@psyche.unc.edu.ar

Cómo citar Citation

Sánchez-Rosas, J., Takaya, P. B., & Molinari, A. V. (2016). Atención en clase: rol predictivo del comportamiento docente, valor de la tarea, autoeficacia, disfrute y vergüenza. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8, doi: 10.5872/psiencia/8.3.22

Recibido Received

27 / 1 / 2016

Aceptado Accepted

11 / 7 / 2016

Copyright

© 2016 Sánchez-Rosas

Este es un artículo de acceso abierto bajo la licencia Creative Commons [BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), lo que permite compartirlo o adaptarlo, sin fines comerciales, con indicación del autor y la fuente original.

This is an open access article under Creative Commons [BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) license, which allows sharing or adapting it in any medium, without commercial purposes, giving credit to original author and source.

Resumen

La atención en clase es una forma específica de compromiso comportamental del estudiante, con capacidad de influir en los resultados educativos. Se evaluó el rol predictivo del comportamiento docente percibido, valor de la tarea, autoeficacia, disfrute y vergüenza en la atención en clase. Estudiantes de grado (N = 185, 85% mujeres) de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba completaron autoinformes que medían las variables en estudio. El modelo evaluado, mediante análisis de senderos, presentó buen ajuste a los datos, explicando el 37% de la varianza. Se identificó una influencia positiva del comportamiento docente percibido sobre valor de la tarea ($\beta = .42$), autoeficacia académica ($\beta = .19$) y disfrute ($\beta = .23$); de valor de la tarea sobre disfrute ($\beta = .52$) y sobre atención en clase ($\beta = .23$); y de disfrute sobre atención en clase ($\beta = .41$). La autoeficacia tuvo efecto en la reducción de la vergüenza ($\beta = -.35$), mientras que la vergüenza presentó un efecto positivo sobre atención en clase ($\beta = .13$). Las relaciones indirectas mostraron la utilidad de modificar el comportamiento docente y la motivación para afectar las emociones y mejorar el compromiso de los estudiantes.

Palabras clave

Atención, compromiso, emoción, motivación

Abstract

Class attention is a particular form of students' behavioral engagement, which has a significant impact on learning outcomes. In this study, a model was tested that included teacher's perceived behavior, task value, academic self-efficacy, and enjoyment and shame in class. Model's predictive capacity on class attention was assessed. Self reports on the studied variables were obtained from psychology grade students from National University of Cordoba (N = 185, 85% women). A path analysis was performed, and model fit was found to be adequate, explaining 37% of the variance. Teacher's perceived behavior had an impact on task value ($\beta = .42$), academic self-efficacy ($\beta = .19$) and enjoyment ($\beta = .23$); as task value influenced enjoyment ($\beta = .52$) and class attention ($\beta = .23$); and enjoyment affected class attention ($\beta = .41$). Also, self-efficacy showed an effect on shame reduction ($\beta = -.35$), while shame was found to have a positive effect on class attention ($\beta = .13$). Indirect relations suggest that modifying teacher's behavior and students' motivation could prove to be a positive influence on students' emotion and behavioral engagement.

Keywords

Attention, engagement, emotion, motivation

Introducción

Una parte importante de los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios transcurre en las aulas, en contacto con los profesores y compañeros. La instancia de clase es una situación cotidiana del ámbito universitario en la que los estudiantes despliegan un conjunto de comportamientos relacionados al compromiso en clase, como esforzarse, concentrarse, atender, perseverar (Birch & Ladd, 1997; Finn, Panno, & Voelkl, 1995; Skinner & Belmont, 1993) y tomar apuntes. Estos comportamientos tienen relación con el desarrollo de los procesos de aprendizaje y los resultados que se obtienen en la actividad académica.

El compromiso comportamental predice buenos resultados académicos, persistencia y desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes a lo largo de todos los niveles académicos (Mahatmya, Lohman, Matjasko, & Feldman Farb, 2012; Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009). Las emociones, junto a algunos antecedentes contextuales e individuales de las mismas, tendrían la capacidad de influir sobre el compromiso comportamental de los estudiantes, y en particular sobre la atención en clase (Pekrun, 2006). Por este motivo, este estudio se propone analizar los efectos y la contribución explicativa de las emociones y algunos de sus antecedentes contextuales e individuales sobre la atención en clase.

Atención en clase

El presente estudio se enmarca en una línea de investigación que aborda distintos tipos de variables relativas al compromiso del estudiante (término equivalente en castellano para el inglés *students' engagement*). El compromiso del estudiante ha sido definido como la intensidad y calidad del involucramiento de los estudiantes en iniciar y llevar a cabo actividades de aprendizaje (Wellborn, 1991) y como una participación significativa y sostenida en una actividad (Pancer, Rose-Krasnor, & Loiselle, 2002). Es un constructo multidimensional, que abarca compromiso cognitivo, afectivo y comportamental.

El compromiso afectivo refiere a las reacciones emocionales positivas y negativas a profesores, compañeros, la escuela y el trabajo académico, mientras que el compromiso cognitivo se relaciona con la dedicación y voluntad de esforzarse en comprender ideas complejas y dominar habilidades, y el compromiso comportamental se vincula con la participación en actividades académicas y extracurriculares (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Aunque las dimensiones de engagement cognitivo y emocional son importantes influencias en el curso de la vida académica (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagan, 2009), el engagement comportamental del estudiante es a menudo visto como un reflejo de la implicación afectiva y cognitiva (Archambault, Janosz, Morizot, & Pagan, 2009; Eccles, 2004; Ladd & Dinella, 2009).

En este punto, es necesario hacer una distinción entre dos conceptos de atención: la atención como recurso cognitivo y la atención como acto voluntario de compromiso comportamental del estudiante.

El foco de este estudio es la atención en clase como una forma particular de compromiso comportamental del estudiante. A estos fines, la atención en clase se define como la concentración, por medio de la utilización de un esfuerzo mental (Solso, 1995, p. 120), en las actividades y contenidos que se presentan en clase. Ejemplos de atención en clase son escuchar con atención, seguir al docente con la mirada, o ubicarse en el banco en una posición que permita atender mejor.

Si bien hay un amplio acervo de investigaciones referidas al compromiso del estudiante en las cuales se estudian sus relaciones con variables contextuales, motivacionales y

emocionales, entre otras (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012; Luo, Hughes, Liew, & Kwok, 2009; Marks, 2000; Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007; Skinner & Belmont, 1993; Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008); y el prestar atención está incluido en algunos instrumentos de medida del compromiso del estudiante (Fredricks, Blumenfeld, Friedel, & Paris, 2005; Handelsman, Briggs, Sullivan, & Towler, 2005; Kong, Wong, & Lam, 2003; Skinner et al., 2009), no abunda la literatura que aborde el comportamiento de prestar atención en clases como una subdimensión específica de la faceta comportamental del compromiso.

Por otro lado, existe un cúmulo de estudios respecto al constructo de atención como recurso cognitivo (Ellis & Ashbrook, 1988; London, Schubert, & Washburn, 1972; Meinhardt & Pekrun, 2003; Pekrun, Frenzel, Goetz, & Perry, 2007; Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002a; Pekrun, Goetz, Perry, Kramer, & Hochstadt, 2004; Scerbo, 1998). Desde esta perspectiva, se estudia la atención como un recurso finito del que dispone cada sujeto para ocuparlo en diferentes tareas. Ciertas variables emocionales o del estado de ánimo podrían ocupar parte de estos recursos ocasionando déficits en el procesamiento de información respectiva a tareas en curso, produciendo una disminución de los comportamientos relativos a esas tareas, o su ineficiencia.

En este trabajo, entonces, se estudia la atención en clase en tanto comportamiento voluntario de compromiso del estudiante. Sin embargo, se asume que para que este comportamiento pueda llevarse a cabo, se requiere tanto del esfuerzo comportamental del estudiante como de la disponibilidad de atención como recurso cognitivo. Por este motivo, si bien la disponibilidad de recursos atencionales no ha sido medida como una variable separada, se la ha tenido en consideración en la elección del marco teórico y en el diseño de las hipótesis de trabajo. Especialmente, debido a que los recursos cognitivos son susceptibles de responder a cambios en los estados emocionales.

Teoría de control-valor de las emociones

La investigación experimental ha demostrado que las emociones influyen sobre un rango amplio de procesos cognitivos, incluyendo atención, almacenamiento y recuperación de memoria, juicios sociales, toma de decisiones, resolución de problemas convergente y pensamiento creativo (Lewis, Haviland-Jones, & Barret 2000). Además de los procesos cognitivos, las emociones pueden influir procesos motivacionales y el uso de distintos repertorios comportamentales, por ejemplo en lo relativo a la selección de estrategias de aprendizaje y al uso de autorregulación versus regulación externa del comportamiento (Pekrun et al., 2007).

Uno de los modelos más promisorios en la identificación de la presencia, antecedentes y efectos de las emociones en el ámbito académico, es la teoría de control-valor de las emociones de logro de Pekrun (2006). Esta teoría parte de los supuestos de la teoría de expectativa-valor de las emociones (Pekrun, 1984, 1988, 1992a; Turner & Schallert, 2001), de las teorías transaccionales de control percibido (Patrick, Skinner, & Connell, 1993; Perry, 1991, 2003), de las teorías atribucionales de las emociones de logro (Weiner, 1985), y de los modelos que abordan los efectos de las emociones en los aprendizajes y el rendimiento (Fredrickson, 2001; Pekrun, 1992b; Pekrun et al., 2002a; Zeidner, 1998, 2007).

Su premisa principal establece que las valoraciones de las actividades y de sus resultados pasados y futuros, son de importancia fundamental en la activación de las emociones de logro. Pekrun (2006) define a las emociones de logro como emociones directamente relacionadas con las actividades de aprendizaje y con los resultados de esas actividades. Estas emociones surgen cuando las personas se sienten en control de, o fuera de control de las actividades de aprendizaje y de sus resultados que son

subjetivamente importantes para ellas. Esto implica que las valoraciones de control y valor son los determinantes más cercanos de esas emociones (Pekrun et al., 2007).

Las valoraciones de control se refieren a la controlabilidad percibida de las actividades y resultados relacionados al logro, siendo la autoeficacia académica (Bandura, 1977) el constructo más utilizado para denotar estas valoraciones. Las valoraciones de valor se relacionan a la importancia subjetiva de las actividades y los resultados de logro, siendo el valor de la tarea (Eccles, 2005) uno de los constructos más frecuentemente utilizados para abordar este tipo de valoraciones. Por último, esta teoría afirma que el contexto puede afectar a las emociones de manera indirecta al influir sobre las valoraciones de control y valor. Las facetas del contexto que se consideran importantes incluyen (1) la calidad cognitiva de la tarea y las características de la instrucción, (2) la inducción de valoraciones, (3) el apoyo a la autonomía, (4) la estructura de las metas y expectativas, y (5) el feedback sobre el logro y sus consecuencias. Las emociones de los estudiantes estarían principalmente influenciadas por el modo en que perciben lo que ocurre en situación de clase.

En base al esquema de la teoría de control-valor de las emociones de logro (Pekrun, 2006), se revisan seguidamente las relaciones entre el comportamiento docente percibido, el valor de la tarea, la autoeficacia, el disfrute, la vergüenza y la atención en clase, y se hipotetiza un modelo explicativo de la atención en clase.

Comportamiento docente percibido y variables motivacionales: valor de la tarea y autoeficacia

La teoría de control-valor postula que el impacto afectivo de los entornos sociales es mediado por las valoraciones de control y valor (Pekrun, 2006). En clase, los estudiantes viven e interactúan con un entorno social que ofrece apoyo y amenaza simultáneamente. En este sentido, el entorno de enseñanza y aprendizaje es un elemento instrumental que brinda sostén a la motivación y al compromiso. En este estudio se toma en consideración, como característica particular de este entorno social, el comportamiento docente percibido. Éste se relaciona con la manera en que el docente presenta la materia, las características de la clase y las conductas que contribuyen a que los estudiantes participen y se comprometan de manera activa con sus procesos de aprendizaje (Sánchez-Rosas, Takaya, & Molinari, 2016). El comportamiento docente influiría en aspectos motivacionales como el valor de la tarea y la autoeficacia, los que a su vez tendrían un rol en la explicación de las emociones y en la atención en clase como una forma de compromiso comportamental del estudiante.

El valor de la tarea, por un lado, hace referencia al interés, importancia y utilidad percibidos por un estudiante de los materiales y contenidos de aprendizaje en clase (Pintrich, Smith, García, & McKeachie, 1993). Por otro lado, el valor de la tarea es considerado por Wigfield y Eccles (2000) como el incentivo para comprometerse en actividades académicas. Estas cualidades de la tarea contribuyen a la probabilidad creciente o decreciente de que un individuo se involucre en la misma (Eccles, 1987; Eccles et al., 1983; Wigfield & Eccles, 1992).

La autoeficacia, por otro lado, 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 influyen en la elección de comportamientos y actitudes, ya que las personas tienden a evitar tareas y situaciones cuando creen que exceden sus capacidades, pero inician y desarrollan aquellas que se creen capaces de dominar (Bandura, 1986). Además, el nivel

de autoeficacia influye en la cantidad de esfuerzo y persistencia que una persona utilizará para ajustarse a las demandas de una tarea y obtener resultados.

Wang y Eccles (2013) sugieren que las posibilidades que brinda el docente a los estudiantes de involucrarse en diversas actividades les permiten obtener información respecto a sus capacidades y explorar su relación con otros y su propia autonomía. Esto genera procesos que permiten desarrollar, por un lado, valor subjetivo asignado a las tareas y, por otro lado, autoconceptos sobre la capacidad propia.

Una serie de trabajos de investigación apoyan estos supuestos. Por ejemplo, Ahmed, Minnaert, Van der Werf y Kyuperet (2010) encontraron que el apoyo docente percibido por los estudiantes facilitaba sus creencias motivacionales y sus emociones en el estudio de las matemáticas, lo cual ayudaba a mejorar el rendimiento. Los autores explican estos resultados indicando que, al contar con el apoyo docente, los estudiantes podían sentirse seguros en clase y aumentar sus creencias de que serían capaces de llevar adelante las tareas asignadas. Velez y Cano (2012), por su parte, encontraron que la cercanía verbal y no verbal manifestada por el docente presentaban correlaciones moderadas a leves, pero significativas, con el valor de la tarea y la autoeficacia de los estudiantes. En otro trabajo, Smart (2014) determinó que las interacciones de calidad entre docente y alumno (caracterizadas por una rica comunicación; interacciones justas, estables, respetuosas y coherentes; y apoyo emocional) favorecían la autoeficacia para el aprendizaje de ciencias y el valor asignado a este aprendizaje. Por el contrario, la percepción de un comportamiento de insatisfacción por parte del docente disminuía la autoeficacia para el aprendizaje de ciencias. Adicionalmente, si los profesores transmiten expectativas claras y razonables, proveen ayuda instrumental y apoyan su autonomía, es más probable que los estudiantes valoren positivamente las tareas y experimenten sentimientos positivos hacia ellas (Assor, Kaplan, & Roth, 2002; Grolnick, Ryan, & Deci, 1991). En este sentido, Federici y Skaalvik (2014) hallaron que el apoyo instrumental provisto por el docente se relacionaba positiva y directamente con el valor de utilidad, el valor intrínseco y el esfuerzo de los estudiantes en el trabajo con matemáticas.

Variables motivacionales y emociones de logro: disfrute y vergüenza

Las emociones de logro son aquellas que se experimentan con respecto a actividades o resultados de logro, como asistir a clases u obtener la calificación de un examen (Pekrun et al., 2007). La teoría de control-valor propone que estas emociones son determinadas por diferentes valoraciones de control y valor del estudiante en la situación de logro (Pekrun, 2006), como su juicio sobre la capacidad para realizar una tarea asignada o sobre la relevancia de esa tarea en sí misma o como medio para obtener algún beneficio.

Diferentes grupos de emociones se caracterizan por enfocarse en diferentes objetos y ocupar distintos marcos temporales, de modo que las valoraciones de control y valor cumplen distintas funciones según el tipo de emoción que generan (Pekrun, 2006). Específicamente, en este estudio se abordarán las relaciones de la autoeficacia y el valor de la tarea, como variables motivacionales, con dos emociones de logro, el disfrute y la vergüenza en clases.

El disfrute es una emoción positiva y activadora del comportamiento que surge cuando una actividad es considerada controlable y valorada positivamente (Ainley & Ainley, 2011; Goetz, Frenzel, Hall, & Pekrun, 2008; Goetz, Hall, Frenzel, & Pekrun, 2006). Por lo tanto, las valoraciones de control y valor positivas fomentarán el disfrute, del cual se esperan, al igual que con otras emociones positivas, consecuencias sobre el aprendizaje, la activación de los recursos cognitivos, el rendimiento y el empleo de estrategias de

aprendizaje (Ashby, Isen, & Turken, 1999; Pekrun, 2006; Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002b). La autoeficacia y el valor de la tarea son considerados importantes predictores del disfrute (Pekrun, 2006; Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, & Perry, 2011), en tanto reflejan el dominio sobre las actividades y atribuciones positivas a las características de las mismas.

La vergüenza es una emoción negativa, activadora y retrospectiva que se activa luego de obtener un resultado negativo al asistir a clase (Pekrun, 2006); caracterizada por preocupaciones acerca de demostrar incompetencia frente a otras personas (Sánchez-Rosas & Pérez, 2015). Las valoraciones de control y valor negativas activarían la vergüenza, la cual afectaría a los recursos cognitivos, el uso de estrategias de aprendizaje, la autorregulación y el rendimiento (Pekrun, 2006). En este sentido, la vergüenza surge en el contexto de la atribución a sí mismo de resultados negativos valorados como aversivos (Pekrun, 2007). En consecuencia, la vergüenza se relaciona negativamente con los constructos de autoeficacia y valor de la tarea (Pekrun et al., 2011), en tanto se refieren a creencias sobre la capacidad propia y apreciaciones subjetivas sobre las actividades y sus resultados.

Acercas de la relación que sitúa a la autoeficacia y el valor de la tarea como antecedentes de la vergüenza y disfrute, hay una serie de trabajos que apoyan, teórica y empíricamente, estas premisas.

Diferentes estudios demostraron, de manera consistente, las relaciones y los efectos directos e indirectos de la autoeficacia académica (Pekrun et al., 2004, 2011; Pekrun, Elliot, & Maier, 2006, 2009) y la autoeficacia social académica (Sánchez-Rosas, 2013, 2015; Sánchez-Rosas & Pérez, 2015) respecto a vergüenza y disfrute. Esto implica que la confianza para desempeñarse bien en las materias (Pintrich et al., 1993) y la confianza para realizar los comportamientos sociales necesarios para un buen rendimiento (Solberg, O'Brien, Villareal, Kennel, & Davis, 1993) disminuirían la vergüenza e incrementarían el disfrute experimentados por los estudiantes. Putwain, Sander y Larkin (2013) afirman que a niveles altos de autoeficacia se establece un sentido de control a través de la creencia de que es posible alcanzar resultados positivos. De esta manera, se generan valoraciones de desafío, en lugar de valoraciones de amenaza, las cuales repercuten en mayores emociones positivas (como el disfrute) y menores emociones negativas (como la vergüenza).

Por otra parte, otros estudios brindaron evidencias de las relaciones de valor de la tarea (Ainley & Ainley, 2011; Noteborn, Bohle-Carbonell, Dailey-Herbert, & Gijsselaers, 2012; Pekrun et al., 2011; Sánchez-Rosas, 2015; Sánchez-Rosas & Pérez, 2015) con la vergüenza y el disfrute experimentados en diferentes situaciones académicas. Específicamente, el valor de la tarea correlaciona de manera débil y negativa con vergüenza y alta y positiva con disfrute. Por lo tanto, las percepciones de importancia, utilidad e interés respecto a las actividades y contenidos de la clase tendrían una incidencia fuerte en la activación del disfrute, mas no en la vergüenza. Tal como afirma Pekrun (2006), el disfrute es una emoción que se activa durante la realización de actividades, mientras que la vergüenza se activa tras la obtención de resultados negativos. El valor de la tarea enfoca la atención sobre diferentes percepciones que se generan respecto a las actividades en curso, por lo que estaría más estrechamente asociado al disfrute por las actividades de logro.

Disfrute, vergüenza y atención en clase

Hemos definido la atención en clase como un comportamiento voluntario de concentración, por medio de la utilización de un esfuerzo mental (Solso, 1995, p. 120) en las actividades y contenidos que se presentan en clase. De este modo, la atención requiere tanto de recursos cognitivos que la hagan posible, como de un esfuerzo consciente y voluntario del estudiante para enfocar y distribuir esos recursos. En el aula, distintos comportamientos de los estudiantes pueden reflejar que están comprendiendo o intentando comprender el contenido presentado por el docente (por ejemplo, tomar apuntes o mirar la pizarra).

Influencia de las emociones sobre la atención como recurso cognitivo

Las emociones pueden afectar profundamente los pensamientos, motivación y acciones de los estudiantes al preparar y sostener las reacciones a los eventos importantes, promover la energía motivacional y fisiológica, focalizar la atención en los elementos más importantes, modular el pensamiento e incitar determinados comportamientos (Lang & Davis, 2006; Pekrun et al., 2002a). En relación a la investigación experimental se ha demostrado que las emociones influyen un rango amplio de procesos cognitivos, incluyendo atención, almacenamiento y recuperación de memoria, juicios sociales, toma de decisión, resolución de problemas convergente y pensamiento creativo (Lewis et al., 2000).

Tanto las emociones positivas como las negativas pueden consumir recursos cognitivos mediante la focalización de la atención en el objeto de la emoción, de modo que pueden reducir los recursos disponibles para realizar una tarea. Sin embargo, las emociones positivas pueden promover que la atención se enfoque en la tarea, favoreciendo el rendimiento (Meinhardt & Pekrun, 2003; Pekrun, 2006).

Influencia de las emociones sobre la atención como comportamiento de compromiso del estudiante

Las emociones pueden influir también sobre los comportamientos de compromiso del estudiante y, por lo tanto, la atención en clase. Pekrun (2006) indica que las emociones positivas facilitarían la autorregulación del aprendizaje por parte de los estudiantes, por oposición a la dependencia de una regulación externa. King, McInerney, Ganotice y Villarosa (2015) encontraron que los estudiantes con mayor afecto positivo tendían a manifestar niveles más altos de compromiso, a la vez que aquellos con estado afectivo negativo informaban niveles menores de compromiso. Estos autores resaltaron que las emociones positivas, al permitir un estado afectivo positivo, promueven comportamientos de aproximación a nuevas metas y la construcción de habilidades y recursos de aprendizaje a través del tiempo. En cambio, los estados afectivos negativos orientan a los estudiantes hacia repertorios comportamentales rígidos, inhibiendo la motivación de aproximarse a las metas y disminuyendo la flexibilidad cognitiva, todo lo cual puede llevar a un menor compromiso. No obstante, los estados de ánimo negativos pueden inducir motivación a los fines de mejorar el desempeño (Schaller & Cialdini, 1990), lo que ayudaría a explicar que tengan efectos positivos sobre el rendimiento en tareas analíticas que requieren esfuerzo.

Influencia del disfrute sobre la atención en clase

El disfrute como emoción positiva, en particular, ha sido relacionado con comportamientos de autorregulación (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2011; Sánchez-Rosas, 2013; Villavicencio & Bernardo, 2013), sosteniéndose que promueve el compromiso del estudiante y el rendimiento académico (Pekrun et al., 2007); y se ha encontrado que se asocia positivamente con el esfuerzo en clases de matemáticas (Pinxten, Marsh, De Fraine, Van den Noortgate, & Van Damme, 2014). En este sentido, se espera que mayores niveles de disfrute estén relacionados con mayores niveles de atención en clase.

Influencia de la vergüenza sobre la atención en clase

La vergüenza, por otra parte, es una señal cognitiva poderosa que interrumpe las actividades en curso (Lewis, 1991, 1993) captando la atención de la persona inmediatamente, cambiando el foco atencional hacia información relevante para el self (Turner & Waugh, 2007). Por lo tanto, disminuye la capacidad de prestar atención a la información relativa a la tarea y consecuentemente los comportamientos de compromiso. De este modo, se espera que la vergüenza afecte a la atención en clase al disminuir la disponibilidad de recursos cognitivos.

Sin embargo, el temor al fracaso (*fear of failure motive*; Heckhausen, 1991) presente en la vergüenza, puede determinar mecanismos funcionales complejos que impliquen no sólo efectos negativos. En un estudio con universitarios, Turner y Schallert (2001) demostraron que los estudiantes que experimentaron vergüenza luego de reprobar un examen y que seguían comprometidos con sus metas académicas y mantenían expectativas positivas de alcanzarlas, incrementaron su motivación (ver también Thompson, Altmann, & Davidson, 2004).

Por este motivo, el efecto negativo de vergüenza sobre atención en clase podría verse moderado, ya que, pese a las dificultades que la vergüenza puede presentar para focalizar la atención, el temor al fracaso puede generar un esfuerzo adicional por atender y comprender en clases.

El presente estudio

En función de lo antedicho, se evidencia la importancia de identificar el rol que algunas variables contextuales e individuales tienen sobre la atención en clase como comportamiento de compromiso del estudiante. Para ello, en el presente estudio se decidió analizar los efectos y la contribución explicativa que el comportamiento docente percibido, valor de la tarea, autoeficacia, disfrute y vergüenza tienen sobre la atención en clase.

Modelo hipotetizado

La figura 1 muestra un modelo teórico (modelo hipotetizado 1) con las relaciones entre comportamiento docente percibido, valor de la tarea, autoeficacia, disfrute, vergüenza y atención en clase.

En función de la literatura revisada se espera encontrar: (1) un efecto positivo de comportamiento docente percibido sobre valor de la tarea y autoeficacia, (2) un efecto positivo de valor de la tarea y autoeficacia sobre disfrute y un efecto negativo sobre vergüenza; (3) un efecto positivo de disfrute sobre atención en clase y negativo de vergüenza sobre atención en clase.

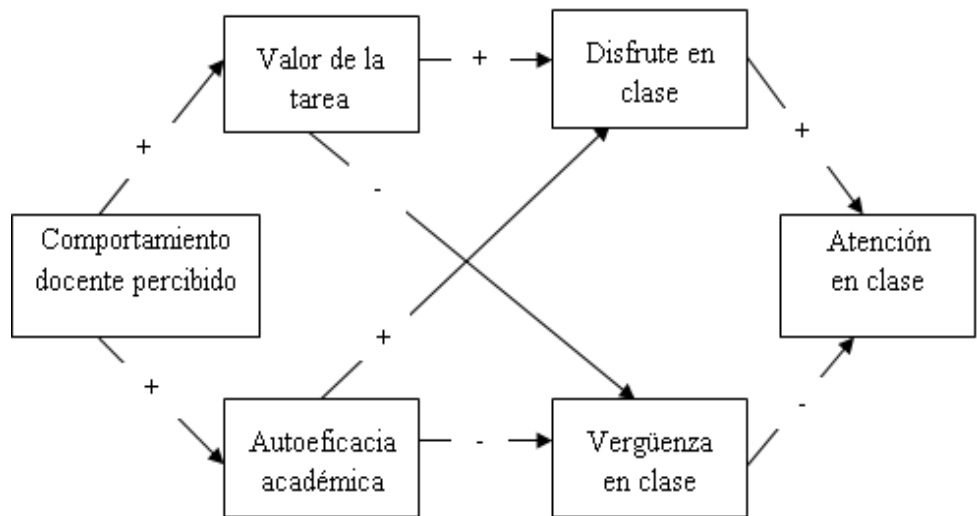


Figura 1. Modelo explicativo hipotetizado 1 de la atención en clase.

Adicionalmente, se decidió evaluar el ajuste de un segundo modelo (modelo hipotetizado 2, ver Figura 2), el cual agregaba nuevas relaciones directas a las ya mencionadas para comparar los efectos de las mismas sobre la atención de los estudiantes en clase, hipotetizándose: (4) un efecto positivo de comportamiento docente percibido sobre disfrute y uno negativo sobre vergüenza; (5) un efecto positivo de comportamiento docente percibido sobre atención en clase; (6) un efecto positivo de valor de la tarea sobre atención en clase; (7) un efecto positivo de autoeficacia sobre atención en clase.

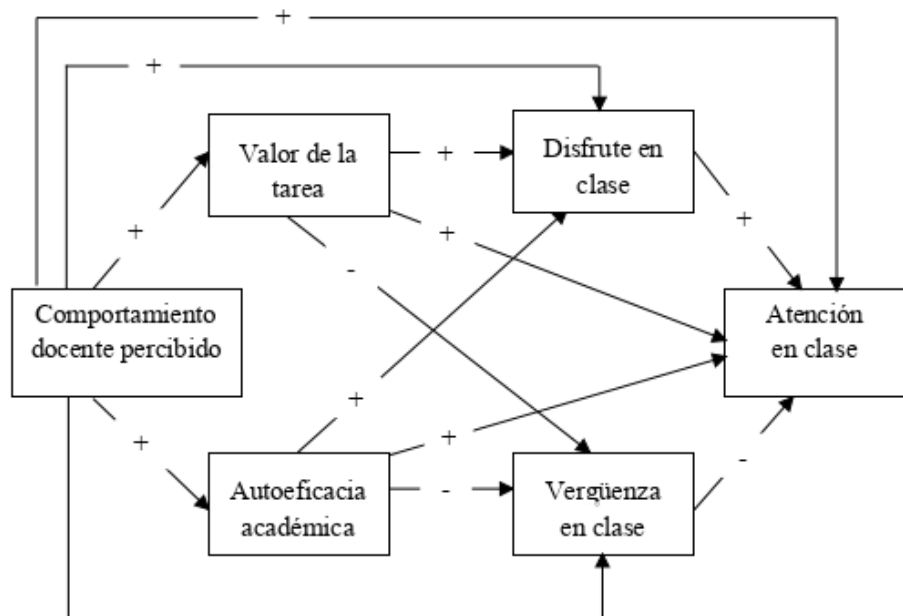


Figura 2. Modelo explicativo hipotetizado 2 de la atención en clase.

Método

Participantes

La muestra fue autoseleccionada, dado que los estudiantes a los cuales se accedió decidieron voluntariamente participar del estudio (Sterba & Foster, 2008). Participó un total de 185 estudiantes universitarios argentinos (85% mujeres; $M = 22.94$ years, $SD = 3.11$) que cursaban sus estudios en la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional de Córdoba. Se optó por acceder a las clases de Trabajos Prácticos de la materia Psicología Clínica, por ser una materia obligatoria del cuarto año, la cual posee relevancia para el desarrollo académico y profesional de los estudiantes de psicología. En las clases de Trabajos Prácticos prevalece un número reducido de estudiantes y las oportunidades de participación e interacción personalizada entre docentes y estudiantes. La distribución por género representa la distribución habitual en la facultad muestreada.

Instrumentos

Comportamiento docente percibido. Se evaluaron las percepciones estudiantiles sobre el comportamiento docente en clase. La escala utilizada consta de trece ítems que midieron comportamientos de entusiasmo, interacción con los estudiantes, transmisión de contenidos, entre otros comportamientos de enseñanza positivos (p. ej., *El docente promueve la participación durante la clase*). Los estudiantes puntuaron la percepción que tenían de la ocurrencia de cada comportamiento utilizando una escala tipo Likert de 1 (*Nunca*) a 5 (*Siempre*). Esta escala ha probado adecuadas propiedades psicométricas (Sánchez-Rosas & Takaya, 2014). En el presente estudio se analizó su estructura interna encontrándose resultados satisfactorios para una estructura unidimensional mediante análisis factorial exploratorio ($KMO = .82$, 47% varianza explicada, cargas factoriales $> .50$) y se evaluó su confiabilidad mediante el estudio de su consistencia interna, con resultados aceptables ($\alpha = .82$).

Valor de la tarea. Se utilizó la escala unidimensional de valor de la tarea de Pintrich et al. (1993) que evaluó el interés, importancia y utilidad percibidos de los materiales y contenidos de aprendizaje. Posee seis ítems (p. ej., *Lo que aprendo en las clases de este práctico es útil para otras materias*) y presenta una adecuada consistencia interna para la escala original ($\alpha = .90$). Los ítems se respondieron usando una escala tipo Likert, expresando el grado de acuerdo de 1 (*Nada de acuerdo*) a 5 (*Totalmente de acuerdo*). Esta escala demostró validez test-criterio respecto a emociones de logro en estudiantes universitarios de Córdoba, Argentina (Sánchez-Rosas, Piotti, Sánchez, Pereira, & Debat, 2011). En este estudio, un análisis factorial confirmatorio reveló resultados óptimos para una estructura unidimensional [$\chi^2(8, N = 185) = 12.27, p = .14, \chi^2/df = 1.53, CFI = .97, GFI = .93, RMSEA = 0.072$]. La confiabilidad de la escala se evaluó mediante el análisis de su consistencia interna, obteniendo resultados satisfactorios ($\alpha = .87$).

Autoeficacia académica. Se utilizó la escala de autoeficacia académica de Pintrich et al. (1993) que evaluó las percepciones de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas en las materias. Posee siete ítems (p. ej., *Puedo comprender los conceptos más complejos en las clases de trabajos prácticos*) y una adecuada consistencia interna para la escala original ($\alpha = .93$). Los ítems se respondieron usando una escala tipo Likert, expresando el grado de seguridad de 1 (*No puedo hacerlo*) a 10 (*Totalmente seguro de hacerlo*) para realizar cada comportamiento. Un análisis factorial confirmatorio reveló resultados óptimos para una estructura

unidimensional [$\chi^2(14, N = 185) = 25.41, p = .03, \chi^2/df = 1.81, CFI = .99, GFI = .97, RMSEA = 0.067$]. El análisis de consistencia interna arrojó resultados óptimos ($\alpha = .93$).

Disfrute y vergüenza en clase. Se emplearon dos escalas adaptadas del Achievement Emotions Questionnaire (Pekrun et al., 2011) adaptadas para su uso en población universitaria de Córdoba, Argentina (Sánchez-Rosas, 2015). Por un lado, el disfrute en clase fue evaluado con una escala de diez ítems (p. ej., *Como disfruto de la clase me dan ganas de participar*). La unidimensionalidad y consistencia interna fueron evaluadas mediante análisis factorial confirmatorio y coeficiente α de Cronbach, respectivamente, hallando resultados aceptables [$\chi^2(27, N = 185) = 50.59, p = .01, \chi^2/df = 1.87, CFI = .97, GFI = .95, RMSEA = 0.069; \alpha = .87$]. Por otra parte, la vergüenza en clase se evaluó con una escala de once ítems (p. ej., *Cuando digo algo en clase siento que estoy haciendo el ridículo*). La unidimensionalidad y consistencia interna fueron analizadas mediante análisis factorial confirmatorio y coeficiente α de Cronbach, respectivamente, encontrando resultados óptimos [$\chi^2(38, N = 185) = 75.67, p = .001, \chi^2/df = 1.99, CFI = .96, GFI = .93, RMSEA = 0.073; \alpha = .88$]. Los estudiantes respondieron expresando la frecuencia con que experimentan disfrute y vergüenza en clase utilizando una escala tipo Likert de 1 (*Nunca*) a 5 (*Siempre*).

Atención en clase. Se utilizó una escala de cinco ítems que evaluaron comportamientos de atención en clase (p. ej., *Escucho con atención*). Los estudiantes puntuaron la ocurrencia de cada comportamiento utilizando una escala tipo Likert de 1 (*Nunca*) a 5 (*Siempre*). Esta escala ha probado adecuadas propiedades psicométricas (Sánchez-Rosas & Takaya, 2014). En el presente estudio se analizó su estructura interna mediante análisis factorial exploratorio obteniendo resultados aceptables para una estructura unidimensional (KMO = .76, 47% de varianza explicada, cargas factoriales > .50) y se verificó su confiabilidad mediante el estudio de su consistencia interna, con resultados aceptables ($\alpha = .82$).

Se calcularon los puntajes totales de cada escala sumando los valores brindados a cada ítem y luego se dividieron por el número de ítems de la escala correspondiente. De esta manera, se obtuvieron los valores promedio por variable que van a de 1 a 5 para todas las escalas, a excepción de autoeficacia que adopta valores de 1 a 10.

Procedimiento

Se desarrolló un estudio transversal, correlacional explicativo (Montero & León, 2007). Se elaboró un protocolo en formato papel conteniendo por separado las seis escalas, cada una con sus respectivas consignas, y se administró a la muestra en el horario regular de clases durante el primer semestre del año académico. Se informó a los participantes sobre los objetivos del estudio, el anonimato y procesamiento confidencial de los datos. Todos acordaron participar voluntariamente al completar el protocolo administrado. Uno de los investigadores de este estudio leyó en voz alta las instrucciones para los participantes. La administración del protocolo con todas las escalas tomó alrededor de veinte minutos.

Análisis de datos

Se realizó un análisis de senderos y se siguieron los lineamientos de Pérez, Medrano y Sánchez-Rosas (2013) para la interpretación de los índices de ajuste, efectos directos e indirectos, coeficientes path significativos y porcentaje de varianza explicada. Se utilizaron varios índices diferentes para evaluar el ajuste del modelo a los datos: la razón de chi-cuadrado sobre los grados de libertad (χ^2/df), el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de la bondad de ajuste (GFI) y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA). Se utilizaron los siguientes criterios para evaluar la adecuación de ajuste del

modelo: $\chi^2/df \leq 2.0$ (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1995), $CFI \geq .90$, $GFI \geq .90$, y $RMSEA \leq 0.08$ (Browne & Cudeck, 1993). Se utilizó el programa IBM SPSS Amos 19 (Arbuckle, 2010) para realizar los análisis estadísticos acordes a los objetivos propuestos.

Resultados

Estadísticos descriptivos

La Tabla 1 muestra los valores de media, desviación estándar, correlaciones y consistencia interna de las variables evaluadas.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y correlaciones bivariadas

	1	2	3	4	5	6
1. Atención en clase	.70					
2. Comportamiento docente	.31**	.83				
3. Valor de la tarea	.50**	.40**	.87			
4. Autoeficacia	.02	.18*	.10	.93		
5. Disfrute	.53**	.45**	.62**	.17*	.87	
6. Vergüenza	.20**	.08	.15*	-.33**	.05	.88
M	3.77	4.21	4.00	7.41	1.96	3.22
SD	0.64	0.43	0.64	1.48	0.79	0.61

Nota: N = 185. * $p < .05$, ** $p < .01$. M = media, SD = desviación estándar. En la diagonal están los coeficientes alfa de Cronbach.

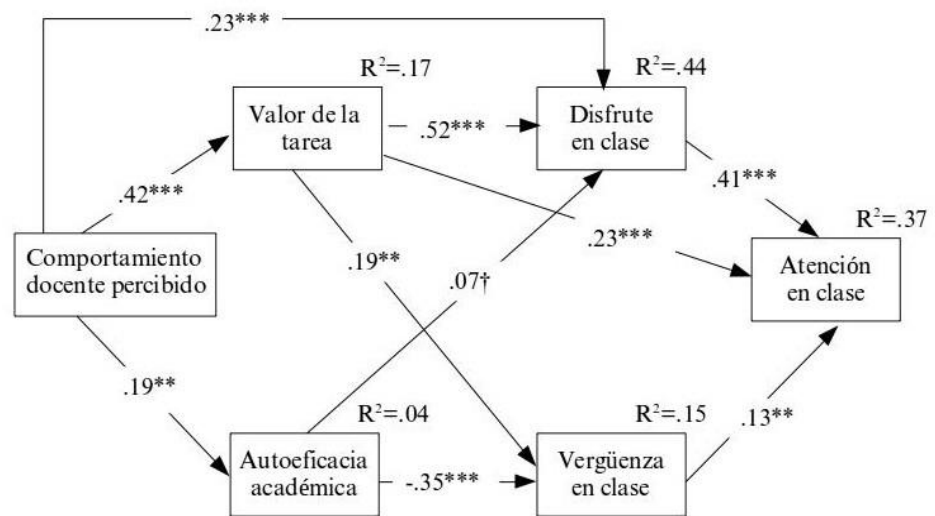
Resultados de modelo hipotetizado

Se evaluó el ajuste del modelo hipotético 1 y se obtuvieron valores de ajuste parcialmente aceptables [$\chi^2(7, N = 185) = 26.03, p = .001, \chi^2/df = 3.79, CFI = .92, GFI = .96, RMSEA = 0.122$].

Se evaluó también el ajuste del modelo hipotético 2 especificado y se obtuvieron valores de ajuste óptimos [$\chi^2(2, N = 185) = 0.31, p = .855, \chi^2/df = 0.15, CFI = 1.00, GFI = .99, RMSEA = 0.001$], aunque varios efectos resultaron no significativos (docente → vergüenza; docente → atención; autoeficacia → atención).

Una exploración de los índices de modificación del modelo hipotético 1 sugería establecer una relación entre comportamiento docente percibido y disfrute en clase, y una relación entre valor de la tarea y atención, todo lo cual tenía sentido teórico y empírico. En este estudio, la medición del comportamiento docente incluye comportamientos de entusiasmo docente (Babad, 2007), por ejemplo, gestos, entonación variada, contacto visual, movimiento durante el dictado de la clase, uso del humor y ejemplos de la vida real. Estos comportamientos tendrían un impacto sobre las emociones de una manera muy directa por el llamado *contagio emocional*. Se ha demostrado que el humor de los profesores y su fascinación por enseñar conducen al disfrute de los estudiantes (Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun, & Sutton, 2009; Goetz et al., 2006a; Hatfield, Cacioppo, & Rapson, 1994; Mottet & Beebe, 2002). Por otro lado, otros trabajos (Jones, Johnson, & Campbell, 2015; Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky, & Perry, 2010; Sánchez-Rosas & Bedis, 2015; Sánchez-Rosas & Esquivel, en revisión) han verificado que el valor de la tarea, al incorporar el beneficio percibido, interés y utilidad de las tareas, puede influir directamente sobre el nivel de atención que las personas dedican a aspectos particulares del trabajo académico.

Se reespecificó el modelo 1 añadiendo un efecto directo del comportamiento docente percibido sobre disfrute en clase, más un efecto directo de valor de la tarea sobre atención y se evaluó nuevamente el ajuste del modelo hipotético 1 re-especificado. El modelo mostró un buen ajuste a los datos [$\chi^2(5, N = 185) = 3.44, p = .632, \chi^2/df = 0.69, CFI = 1.00, GFI = .99, RMSEA = 0.001$] y explicó un 37% de la varianza de atención en clase. Todos los coeficientes path fueron significativos, a excepción del path de autoeficacia hacia disfrute que fue marginalmente significativo y en la dirección predicha. Ver la Figura 3 para un resumen gráfico de los resultados.



Nota: N = 185. †p < .10, *p < .05, **p < .01, ***p < .001.

Figura 3. Resultados del modelo reespecificado

Como sugieren Edwards y Lambert (2007), no sólo deben considerarse las relaciones directas entre las variables de un modelo path, sino que también deben analizarse los efectos indirectos y totales. En la Tabla 2 se presenta la descomposición de los diferentes efectos estandarizados.

Tabla 2. Efectos estandarizados del modelo explicativo de la atención en clase

Predictor	Criterio	Efecto directo	Efecto indirecto	Efecto total
Comportamiento docente	Valor de la tarea	.42***	-	.42***
Comportamiento docente	Autoeficacia académica	.19**	-	.19**
Comportamiento docente	Disfrute en clase	.23***	.23***	.46***
Valor de la tarea		.52***	-	.52***
Autoeficacia académica		.07†	-	.07†
Comportamiento docente	Vergüenza en clase	-	.01†	.01†
Valor de la tarea		.19**	-	.19**
Autoeficacia académica		-.35***	-	-.35***

Comportamiento docente		-	.29***	.29***
Valor de la tarea	Atención en clase	.23***	.23***	.46***
Autoeficacia académica		-	-.02*	.02*
Disfrute en clase		.41***	-	.41***
Vergüenza en clase		.13**	-	.13**

Nota: N = 185. †p < .10, *p < .05, **p < .01, ***p < .001.

Discusión

Christenson et al. (2012) señalan que los estudiantes comprometidos van más allá de asistir a clase o de rendir bien académicamente. También, invierten esfuerzo, persisten, autorregulan su comportamiento para alcanzar metas, se desafían a sí mismos y disfrutan del aprendizaje. El compromiso del estudiante se asocia generalmente de manera positiva con resultados de aprendizajes sociales, emocionales y académicos deseados. Además, el compromiso es un constructo multidimensional que requiere una comprensión de las conexiones afectivas entre el entorno académico y el comportamiento activo del estudiante. Por otra parte, el compromiso no se conceptualiza como un atributo del estudiante sino como un estado que está muy influenciado por la capacidad de la escuela, la familia y los compañeros, de proporcionar expectativas consistentes y apoyos para el aprendizaje. Tomando esto en consideración, el presente estudio se propuso analizar los efectos y la contribución explicativa que el comportamiento docente percibido, valor de la tarea, autoeficacia, disfrute y vergüenza tienen en la atención en clase como un comportamiento de compromiso del estudiante.

Los resultados obtenidos mostraron: (1) un efecto positivo de comportamiento docente percibido sobre valor de la tarea, autoeficacia y, tras una especificación adicional, disfrute; (2) un efecto positivo de valor de la tarea y autoeficacia sobre disfrute, y un efecto negativo de autoeficacia junto a uno positivo de valor de la tarea sobre vergüenza; (3) tras una reespecificación, un efecto positivo de valor de la tarea sobre atención; (4) un efecto positivo de disfrute sobre atención en clase y negativo de vergüenza sobre atención en clase. Este modelo hipotetizado mostró un buen ajuste a los datos y explicó un 37% de la varianza de atención en clase.

A continuación, se discute el modelo evaluado con sus efectos directos, indirectos y totales.

Modelo evaluado y efectos directos, indirectos y totales

Efectos directos del comportamiento docente percibido sobre valor de la tarea, autoeficacia y disfrute

Tal como se esperaba se identificó una influencia positiva del comportamiento docente percibido sobre valor de la tarea ($\beta = .42$), autoeficacia académica ($\beta = .19$) y disfrute ($\beta = .23$).

Según distintos autores (Ahmed et al., 2010; Smart, 2014; Velez & Cano, 2012; Wang & Eccles, 2013), la interacción adecuada y positiva con el docente favorece en los alumnos el desarrollo de creencias positivas de autoeficacia y valor de la tarea. También, el comportamiento entusiasta del docente (Babad, 2007) puede incidir sobre el disfrute de los estudiantes (Frenzel et al., 2009; Goetz et al., 2006a; Hatfield et al., 1994; Mottet & Beebe, 2002).

En consecuencia, comportamientos docentes tales como escucha atenta a los estudiantes, respuesta a las preguntas, uso de conocimiento actualizado y ejemplificación, incrementan la confianza de los estudiantes para aprender, comprender el contenido y rendir bien en los exámenes. Al mismo tiempo, estos comportamientos docentes facilitarían que los estudiantes se interesen en lo que se enseña y que lo perciban como importante y útil para su carrera o que experimenten disfrute como consecuencia del entusiasmo manifestado por el docente.

Efectos directos de valor de la tarea y autoeficacia sobre disfrute y vergüenza

Existe evidencia de que el valor de la tarea y la autoeficacia académica incrementan el disfrute y disminuyen la vergüenza (Pekrun et al., 2011). En este sentido, se esperaba encontrar un efecto positivo de valor de la tarea y autoeficacia sobre disfrute en clase, y un efecto negativo de estas mismas variables sobre vergüenza en clase.

Efectivamente, se encontró una relación fuerte y positiva entre valor de la tarea y disfrute en clase ($\beta = .52$), y una relación moderada y negativa entre autoeficacia y vergüenza en clase ($\beta = -.35$). Esto implicaría que cuando los estudiantes encuentran la clase interesante, valiosa o útil como herramienta para conseguir logros futuros, tienen más posibilidades de hallarse inmersos en ella y disfrutarla. Además, la creencia de los estudiantes en sus propias capacidades para desempeñarse bien en la clase disminuiría los temores de hallarse expuesto ante los demás en una situación embarazosa. Por otro lado, la relación de valor de la tarea con vergüenza en clase fue en dirección opuesta a la esperada pero débil, y la relación de autoeficacia con disfrute en clase fue en la dirección predicha.

Pekrun et al. (2007) indican que, si bien otras emociones negativas como aburrimiento o desesperanza manifiestan relaciones claramente negativas con la motivación y el interés, estas relaciones se tornan ambivalentes para emociones como la ansiedad y la vergüenza. Turner y Waugh (2007, p. 131) señalan que la vergüenza tendría relación con las percepciones de fracaso en el cumplimiento de estándares, reglas o metas internalizadas; dentro de un contexto de importancia personal. Cometer un error en una materia que se valora podría representar, en algún grado, una amenaza superior para la propia identidad que la de cometerlo en un contexto al que no se da mayor importancia. Ésta sería una explicación posible al efecto positivo que presenta el valor de la tarea sobre la vergüenza, el valor que los estudiantes le asignan a una tarea aumentaría las percepciones de riesgo de cometer un error o no alcanzar las metas que se proponen lograr.

Además, si bien las emociones de logro son dependientes de las valoraciones de control-valor, la vergüenza es más dependiente de la falta de control que el disfrute, el cual es más dependiente del valor positivo asignado a las actividades. Esto es así porque la autoeficacia académica refiere al control sobre la obtención de resultados (Bandura, 1997) y el valor de la tarea refiere a atribuciones positivas hechas sobre las actividades (Eccles, 2005). Como la vergüenza es una emoción ligada a los resultados y el disfrute una emoción ligada a las actividades, puede verse aquí una relación débil de

autoeficacia sobre disfrute y de valor de la tarea sobre vergüenza. En sentido contrario y al igual que en otros estudios (Pekrun et al., 2011; Sánchez-Rosas, 2013, 2015; Sánchez-Rosas, Becco et al., 2011), la autoeficacia tuvo efectos mayores en la reducción de la vergüenza y el valor de la tarea en el incremento del disfrute, respectivamente.

Efectos directos de valor de la tarea sobre atención en clase.

Tras la reespecificación del modelo, se encontró un efecto positivo moderado y significativo de valor de la tarea sobre atención en clase ($\beta = .23$). Este efecto tiene relación con datos obtenidos en otros estudios (Jones et al., 2015; Pekrun et al., 2010; Sánchez-Rosas & Bedis, 2015; Sánchez-Rosas & Esquivel, en revisión), en los cuales se establece que el valor de la tarea se relaciona de modo positivo con el nivel de atención de las personas. Cuando una tarea es percibida como importante, útil, interesante o con algún beneficio, esta tarea resulta activadora y las personas se enfocan en ella. Por ejemplo, mientras más útil le parece a la persona hacer ejercicios de matemática, porque le ayudará a aprobar un examen, más atención le prestará a la realización de los ejercicios (Sánchez-Rosas & Esquivel, en revisión).

Efectos directos de disfrute y vergüenza sobre atención en clase

Según la literatura revisada, era esperable que mayores niveles de disfrute permitieran mayor activación conductual, favoreciendo comportamientos de aproximación, y una construcción progresiva de recursos (King et al., 2015), promoviendo el comportamiento de atención en clase, así como la disponibilidad de los recursos cognitivos necesarios (Meinhardt & Pekrun, 2003). Los resultados obtenidos se orientan efectivamente en esa dirección, el análisis de senderos indica un efecto positivo y elevado de disfrute sobre atención en clase ($\beta = .41$).

De la vergüenza, se esperaba que tuviese un impacto negativo sobre el comportamiento de atención en clase por dos motivos. Primero, porque los estados emocionales negativos tienden a reducir los recursos cognitivos disponibles para realizar una tarea (Meinhardt & Pekrun, 2003), y la vergüenza es reconocida como una emoción que en contextos de logro puede distraer la atención de la tarea en curso, centrándola en cogniciones relativas al sí mismo (Lewis, 1991, 1993; Sánchez-Rosas, Becco, & Márquez, 2011; Turner & Waugh, 2007). Segundo, porque según estudios previos los estados emocionales negativos (King et al., 2015) y la vergüenza en clase particularmente (Sánchez-Rosas, 2013; Sánchez-Rosas & Pérez, 2015) pueden inhibir los comportamientos de aproximación y el compromiso comportamental. Sin embargo, también es posible que los estados de ánimo negativo en general y la vergüenza en particular generen una motivación de afrontamiento que lleve a una mayor atención en clase. En este caso, se encontró un efecto positivo de vergüenza sobre atención ($\beta = .13$), aunque notablemente más débil que el de disfrute. Tal como señalan Sánchez-Rosas, Becco et al. (2011), aunque la vergüenza disminuye la participación, también señala el nivel de logro alcanzado, generando una motivación extrínseca de afrontamiento con la intención de prepararse y evitar fracasos futuros (Heckhausen, 1991). En esta investigación, tal motivación se expresaría en comportamientos de atención en clase que previenen de la obtención de resultados negativos temidos.

Efectos indirectos de comportamiento docente y valor de la tarea sobre atención en clase

Según la teoría de control - valor de las emociones (Pekrun, 2006), es posible esperar que en el proceso de enseñanza aprendizaje se dé un continuo de influencia que parte del contexto que rodea al estudiante, pasando luego por las interpretaciones que éste

hace del mismo en términos de su controlabilidad y su valor, para llegar a determinar cambios en las emociones que se generan ante la situación de aprendizaje, afectando así los comportamientos con los que se afronta esta situación. En el presente estudio, y validando lo indicado por la teoría, se encontraron efectos indirectos positivos de comportamiento docente sobre disfrute ($\beta = .23$) y atención en clase ($\beta = .29$) y de valor de la tarea sobre atención en clase ($\beta = .23$). Así, se pone de manifiesto que variables contextuales como el comportamiento docente percibido pueden ejercer un efecto positivo sobre procesos que dan lugar al desarrollo de creencias de control y valor y de emociones, afectando de esta manera los niveles de atención en clase resultantes.

Efectos totales de las variables intervinientes

Todas las variables intervinientes, incluso vergüenza, mostraron una influencia positiva sobre la atención en clase. Se destaca dentro de los resultados la influencia del comportamiento docente percibido y el valor de la tarea, por vías directa e indirecta, sobre el disfrute. Esto resalta la importancia de atender a estas variables (considerando el peso del disfrute en la explicación de la atención en clase) cuando se desea realizar una intervención para mejorar los procesos implicados en el aprendizaje.

Limitaciones y estudios a futuro

El presente trabajo intentó aportar a la definición de la atención en clase como un complejo comportamental específico dentro del compromiso comportamental del estudiante, y establecer un modelo explicativo que coloque a esta variable en relación con un conjunto de variables que, según la investigación previa, mantienen conexiones significativas con aquél. En este sentido, se verificó que el compromiso docente percibido, autoeficacia, valor de la tarea, disfrute y vergüenza en clase contribuyen a la explicación de la atención en clase.

Una limitación que debe ser considerada para futuros trabajos, está relacionada con la utilización del autorreporte como método de recolección de datos. El autorreporte es el modo de medida más común para datos relativos al compromiso comportamental, dado que permite acceder a las percepciones subjetivas de los estudiantes (Fredricks & McColskey, 2012). Sin embargo, en el caso de la conducta de prestar atención en clase, se trata de una variable que está inextricablemente relacionada con la disponibilidad de recursos cognitivos, cuya medición sería de importancia para disponer de una información completa y una comprensión más acabada de estos procesos. Como indican Tze, Daniels y Klassen (2015), la disponibilidad de recursos cognitivos no resulta fácil de medir con herramientas de autorreporte, y podría requerir del uso de equipamiento neurológico y fisiológico, o de registros de comportamiento.

Por otro lado, si bien el modelo en su conjunto explicó un porcentaje atendible de la varianza de atención en clase, debería explorarse el valor explicativo de otras variables contextuales, motivacionales y emocionales no contempladas aquí, como por ejemplo las características de la clase (tamaño, nivel de la carrera en que se dicta, obligatoriedad de cursar la materia) y de la carrera (tipo de ciencia, características del título que otorga); las metas de logro, motivación autodeterminada, interés de los estudiantes; y otras emociones como la ansiedad y el aburrimiento. En este sentido, el presente estudio se llevó a cabo con estudiantes de cuarto año de una carrera relacionada con la salud y con lo social, en una cátedra que resulta de fundamental importancia para el ejercicio profesional de la clínica, al cual aspira un porcentaje importante de los estudiantes de la carrera. Estas características pueden influir sobre el valor de la tarea, sobre la atención en clase, y sobre las demás variables de modos que no han sido especificados. Por este motivo, los resultados deben comprenderse en ese contexto y

no podrían generalizarse de manera directa a otros tipos de carreras, o bien a los primeros años de cursado u otras materias de la misma carrera.

Finalmente, si bien el análisis estadístico utilizado permite explorar relaciones causales supuestas y contrastarlas con datos muestrales de naturaleza correlacional, se requieren estudios longitudinales o experimentales para evaluar más rigurosamente los efectos informados, ampliando la información obtenida hasta el momento.

Referencias

- Ahmed, W., Minnaert, A., Van der Werf, G., & Kyuper, H. (2010). Perceived social support and early adolescents' achievement: the mediational roles of motivational beliefs and emotions. *Journal of Youth & Adolescence*, *39*, 36-46. doi:10.1007/s10964-008-9367-7
- Ainley, M., & Ainley, J. (2011). Student engagement with science in early adolescence: The contribution of enjoyment to students' continuing interest in learning about science. *Contemporary Educational Psychology*, *36*, 4-12. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.08.001
- Arbuckle, J. L. (2010). Amos (Version 19.0). SPSS, Chicago, I.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, *32*, 651-670. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: relationship to dropout. *Journal of School Health*, *79*, 408-415. doi:10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x.
- Ashby, F. G., Isen, A. M., & Turken, A. U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, *106*, 529-550. doi:10.1037/0033-295x.106.3.529
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, *72*, 261-278. doi:10.1348/000709902158883.
- Babad, E. (2007). Teachers' nonverbal behavior and its effects on students. In R. P. Perry, & J. C. Smart (Eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*, 201-261. Netherlands: Springer. doi:10.1007/1-4020-5742-3_7
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*, 191-215. doi:10.1037/0033-295x.84.2.191
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Birch, S., & Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, *35*, 61-79. doi:10.1016/S0022-4405(96)00029-5.

- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage Focus Editions*, 154, 136-136.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7
- Eccles, J. S. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 135-172. doi:10.1111/j.1471-6402.1987.tb00781.x
- Eccles, J. S. (2004). *Schools, academic motivation, and stage-environment fit*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 105-121). New York, NY: Guilford Press.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco: W.H. Freeman. doi:10.1006/ceps.1999.1015
- Edwards, J. R., & Lambert, L. S. (2007). Methods for integrating moderation and mediation: A general analytical framework using moderated path analysis. *Psychological Methods*, 12, 1-22. doi:10.1037/1082-989x.12.1.1
- Ellis, H. C., & Ashbrook, P. W. (1988). Resource allocation model of the effect of depressed mood states on memory. In K. Fiedler and J. Forgas (Eds.), *Affect, cognition, and social behavior*. Toronto: Hogrefe International.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2014). Student's perception of instrumental support and effort in mathematics: the mediating role of subjective task values. *Social Psychology of Education*, 17, 527-540. doi:10.1007/s11218-014-9264-8
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *Elementary School Journal*, 95, 421-454. doi:10.1086/461853
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (marzo, 2005). School Engagement. Paper presented at Indicators of Positive Development Conference, Child Trends, Washington, D.C.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109. doi:10.3102/00346543074001059
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 763-782). doi:10.1007/978-1-4614-2018-7
- 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. doi:10.1037/0003-066x.56.3.218

- 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*, 705-716. doi:10.1037/a0014695
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Hall, N., & Pekrun, R. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 9-33. doi:10.1016/j.cedpsych.2006.12.002
- Goetz, T., Hall, N. C., Frenzel, A. C., & Pekrun, R. (2006). A hierarchical conceptualization of enjoyment in students. *Learning and Instruction, 16*, 323-338. doi:10.1016/j.learninstruc.2006.07.004
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology, 83*, 508-517. doi:10.1037/0022-0663.83.4.508.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1995). *Multivariate data analysis*. 4th ed. Prentice-Hall: NJ, USA.
- Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N., Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *Journal of Educational Research, 98*, 184-191. doi:10.3200/joer.98.3.184-192
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion*. New York, NY: Cambridge University Press. doi:10.1017/cb09781139174138
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and Action*. New York: Springer. doi:10.1007/978-3-642-75961-1
- Jones, S. H., Johnson, M. L., & Campbell, B. D. (2015). Hot factors for a cold topic: Examining the role of task-value, attention allocation, and engagement on conceptual change. *Contemporary Educational Psychology, 42*, 62-70. doi: 10.1016/j.cedpsych.2015.04.004
- King, R. B., McInerney, D. M., Ganotice, F. A., & Villarosa, J. B. (2015). Positive affect catalyzes academic engagement: cross-sectional, longitudinal, and experimental evidence. *Learning and Individual Differences, 39*, 64-72. doi:10.1016/j.lindif.2015.03.005
- Kong, Q., Wong, N., & Lam, C. (2003). Student engagement in mathematics: development of instrument and validation of construct. *Mathematics Education Research Journal, 15*, 4-21. doi:10.1007/bf03217366
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology, 101*, 190-206. <http://dx.doi.org/10.1037/a0013153>
- Lang P. J., Davis, M. (2006) Emotion, motivation, and the brain: reflex foundations in animal and human research. *Progress in Brain Research, 156*, 3-29. doi:10.1016/s0079-6123(06)56001-7
- Lewis, M. (1991). *Shame: The exposed self*. New York: The Free Press.

- Lewis, M. (1993). Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame, and guilt. In M. Lewis & J. M Haviland-Jones, (Eds.). *Handbook of Emotions*. 1st ed., pp. 541-568. New York: Guilford Press.
- Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (Eds.). (2016). *Handbook of emotions*, 4th Edition. New York: Guilford.
- London, H., Schubert, D. S. P., & Washburn, D. (1972). Increase of autonomic arousal by boredom. *Journal of Abnormal Psychology*, 80, 20-36. doi:10.1037/h0033311
- Luo, W., Hughes, J. N., Liew, J., & Kwok, O. (2009). Classifying academically at-risk first graders into engagement types: association with long term achievement trajectories. *Elementary School Journal*, 109, 1-31. doi:10.1086/593939
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L., & Feldman Farb, A. (2012). Engagement across developmental periods. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 45-64). doi:10.1007/978-1-4614-2018-7
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: patterns in the elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184. doi:10.3102/00028312037001153
- Meinhardt, J., & Pekrun, R. (2003). Attentional resource allocation to emotional events: an ERP study. *Cognition and Emotion*, 17, 477-500. doi: 10.1080/0269993024400039
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Mottet, T. P., & Beebe, S. A. (2002). Relationships between teacher nonverbal immediacy, student emotional response, and perceived student learning. *Communication Research Reports*, 19, 77-88. doi:10.1080/08824090209384834
- Noteborn, G., Bohle Carbonell, K., Dailey-Herbert, A., & Gijsselaers, W. (2012). The role of emotions and task significance in virtual education. *Internet and Higher Education*, 15, 176-183. doi: 10.1016/j.iheduc.2012.03.002
- Pancer, S. M., Rose-Krasnor, L., & Loiselle, L. (2002). Youth conferences as a context for engagement. *New Directions for Youth Development*, 96, 47-64. doi:10.1002/yd.26
- Patrick, H., Ryan, A. M., Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 83-98. doi: 10.1037/0022-0663.99.1.83
- 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. doi:10.1037/0022-3514.65.4.781
- Pekrun, R. (1984). An expectancy-value model of anxiety. In H. M. van der Ploeg, R. Schwarzer, & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol.3, pp. 53-72). Usse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

- Pekrun, R. (1988). *Emotion, Motivation und Persönlichkeit* (Emotion, motivation and personality). Munich/Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Pekrun, R. (1992a). The expectancy-value theory of anxiety: Overview and implications. In 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. (1992b). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive-motivational mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 359–376. doi:10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x
- 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. (2007). Emotions students' scholastic development. In Schutz, P.A., & Pekrun, R. (Eds.), *Emotions in Education* (pp. 553–610). San Diego, CA: Academic Press. doi:10.1007/1-4020-5742-3_13
- 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. doi: 10.1037/a0013383
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control–value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp 13–36). San Diego, CA: Academic Press. doi:10.1016/b978-012372545-5/50003-4
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L., Stupnisky, R., & Perry, R. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102, 531–549. doi:10.1037/a0019243
- 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. doi:10.1080/10615800412331303847
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002a). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91–105. doi:10.1207/s15326985ep3702_4
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002b). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (pp. 149–174). Oxford, UK: Elsevier. doi:10.1093/med:psych/9780198508144.003.0008

- Pérez, E., Medrano, L., & Sánchez-Rosas, J. (2013). El path analysis: conceptos básicos y ejemplos de aplicación. *Revista de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5, 52-66.
- Perry, R. P. (1991). Perceived control in college students: Implications for instruction in higher education. In J. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol 7, pp, 1-56), New York: Agathon.
- Perry, R. P. (2003). Perceived (academic) control and causal thinking in achievement settings. *Canadian Psychologist*, 44, 312-331. doi:10.1037/h0086956
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 810-814. doi:10.1177/0013164493053003024
- Pinxten, M., Marsh, H. W., De Fraine, B., Van den Noortgate, W., & Van Damme, J. (2014). Enjoying mathematics or feeling competent in mathematics? Reciprocal effects on Mathematics achievement and perceived math effort expenditure. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 152-174. doi:10.1111/bjep.12028
- Putwain, D., Sander, P., & Larkin, D. (2013). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: relations with learning-related emotions and academic success. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 633-650. doi:10.1111/j.2044-8279.2012.02084.x
- Sánchez-Rosas, J. (2013). Búsqueda de Ayuda Académica, Autoeficacia Social Académica y Emociones de Logro en Clase en Estudiantes Universitarios. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5, 35-41.
- Sánchez-Rosas, J. (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.
- Sánchez-Rosas, J., Becco, V., & Márquez, F. (2011). *¿Cómo no voy a saber eso? Efectos y funciones de la vergüenza en clase*. Presented at the III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación, VII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, UBA.
- Sanchez-Rosas, J., & Bedis, J. (2015). Measuring Strategies to Cope with Boredom in Spanish Speaking Population: A Study with Argentinean University Students. *Evaluar*, 15, 99-12.
- Sánchez-Rosas, J., & Esquivel, S. (en revisión). Instructional teaching quality, control-value appraisals, and boredom: A class attention model.
- Sánchez-Rosas, J., & Pérez, E. (2015). Measuring threats, benefits, emotional costs and avoidance of academic help seeking in Argentinian university students. *Pensamiento Psicológico*, 13, 49-64. doi:10.11144/Javerianacali.PPS13-2.mtbe
- Sánchez-Rosas, J., Piotti, A., Sánchez, V., Pereira, A., & Debat, E. (2011). *Implicancias del interés, la importancia y la utilidad de los materiales y contenidos de aprendizaje para las emociones académicas*. Presented at the III Congreso de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. doi: 10.13140/2.1.4317.9526

- Sánchez-Rosas, J., & Takaya, P. B. (2014). *Desarrollo de dos escalas de compromiso comportamental de Estudiantes en clase*. Presented at the I Congreso Internacional de Psicología. IV Congreso de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Sánchez-Rosas, J., Takaya, P. B., & Molinari, A. V. (2016). The role of teacher behavior, motivation and emotion in predicting academic social participation in class. *Pensando Psicología*, 12(19), 39-53. doi:10.16925/pe.v12i19.1327.
- Scerbo, M. W. (1998). What's so boring about vigilance? In R. R. Hoffman, M. F. Sherrick, & J. S. Warm (Eds.), *Viewing psychology as a whole: The integrative science of William N. Dember* (pp. 145-166). Washington, DC: American Psychological Association. doi:10.1037/10290-006
- Schaller, M., & Cialdini, R. B. (1990). Happiness, sadness, and helping: A motivational integration. In R. Sorrentino and E.T. Higgins (Eds.), *Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior* (Vol. 2, pp. 265-296). New York: Guilford Press.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effect of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581. doi: 10.1037/0022-0663.85.4.571
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765-781. doi: 10.1037/a0012840
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection. Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525. doi:10.1177/0013164408323233
- Smart, J. B. (2014). A mixed methods study of the relationship between student perceptions of teacher-student interactions and motivation in middle level science. *Research in Middle Level Education*, 38, 1-19. doi:10.1080/19404476.2014.11462117
- 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
- Solso, R. L. (1995). *Cognitive psychology*, (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Sterba, S. K., & Foster, E. M. (2008). Self-selected sample. In P. J. Lavrakas (Ed.), *Encyclopedia of Survey Research Methods* (pp. 806-808). Thousand Oaks, California: SAGE Publications. doi:10.4135/9781412963947.n525
- Thompson, T., Altmann, R., & Davidson, J. (2004). Shame proneness and achievement behavior. *Personality and Individual Differences* 36, 613-627. doi:10.1016/s0191-8869(03)00121-1
- Turner, J. E., & Schallert, D. L. (2001). Expectancy-value relationships of shame reactions and shame resiliency. *Journal of Educational Psychology*, 93, 320-329. doi:10.1037/0022-0663.93.2.320

- Turner, J., & Waugh, R. M. (2007). A dynamical systems perspective regarding students' learning processes: shame reactions and emergent self-organizations. In P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotions in Education* (pp. 125-145). San Diego, CA: Academic Press. doi:10.1016/b978-012372545-5/50009-5
- Tze, V. M. C., Daniels, L. M., & Klassen, R. M. (2015). Evaluating the Relationship Between Boredom and Academic Outcomes: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 28, 119-144. doi:10.1007/s10648-015-9301-y
- Vélez, J. J., & Cano, J. (2012). Instructor verbal and nonverbal immediacy and the relationship with student self efficacy and task value motivation. *Journal of Agricultural Education*, 53, 87-98. doi:10.5032/jae.2012.02087
- Villavicencio, F., & Bernardo, A. B. I. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 329-340. doi:10.1111/j.2044-8279.2012.02064.x
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 13-23. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.04.002
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573. doi:10.1037/0033-295x.92.4.548
- Wellborn, J. G. (1991). Engaged and disaffected action: The conceptualization and measurement of motivation in the academic domain. Unpublished doctoral dissertation, University of Rochester, Rochester, NY.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310. doi:10.1016/0273-2297(92)90011-p
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. Review, 12, 265-310. doi:10.1006/ceps.1999.1015
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum.
- Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, future directions. In P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 159-177). San Diego: Elsevier Inc. doi:10.1016/b978-012372545-5/50011-3