



Estado anímico y juicios de satisfacción académica: infusión afectiva analizada mediante redes semánticas

Mood and academic satisfaction judgments: affective infusion analyzed by semantic networks

Pablo Ezequiel Flores-Kanter*  Silvia Adriana Rossi**  Julieta Llamas**  Leonardo Adrián Medrano* 
* Universidad Siglo 21, ** Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

La Satisfacción Académica ha demostrado ser una variable clave para comprender y promover el comportamiento académico óptimo en la población universitaria. Diferentes investigaciones han demostrado además que los juicios de satisfacción, al igual que otros juicios sociales, no reflejan necesariamente estados internos estables. Por el contrario, estarían sujetos a una variedad de influencias transitorias, como pueden ser los estados anímicos. El presente estudio tuvo como objetivo principal verificar la relación entre el estado de ánimo y los juicios de satisfacción académica en estudiantes universitarios. La muestra fue dividida en dos grupos en función del estado de ánimo predominante (grupo de afecto negativo intenso $n = 46$ y grupo afecto positivo intenso $n = 48$), comparando luego los grupos respecto a la satisfacción académica. Mientras el estado de ánimo se midió con la escala PANAS, los juicios de satisfacción se obtuvieron mediante la Técnica de Redes Semánticas Naturales. Consistentemente con la Teoría de la Red Asociativa y el Modelo de Procesamiento de la Información, los resultados muestran que la elaboración cognitiva de la satisfacción académica varía de manera congruente con el estado anímico predominante en los estudiantes. Se discuten las implicaciones y limitaciones del estudio.

Palabras clave: satisfacción académica, estados de ánimo, estudiantes universitarios, Redes Semánticas Naturales

Abstract

Academic satisfaction is a core variable in understanding and increasing positive academic functioning in university students. Research has demonstrated that satisfaction judgements, like other social judgements, are not stable. Rather, they are influenced by a variety of temporary factors, such as mood. The present study sought to examine the relationship between mood and academic satisfaction judgement made by university students. The sample was divided into two groups based on predominant mood state (high positive mood, $n = 48$, and high negative mood $n = 46$) and then compared in academic satisfaction. Mood states was measured through the PANAS scale, while satisfaction judgements were assessed through Natural Semantic Networks. Consistent with Associative Network Theory and Information Processing Model, results showed that mood influenced academic satisfaction judgement in a valence- congruence manner. Implications and limitations of the study are discussed.

Keywords: academic satisfaction, moods, university students, Natural Semantic Networks

La Satisfacción Académica (SA) ha demostrado ser una variable clave para comprender y promover el comportamiento académico óptimo en la población universitaria (Lent et al., 2013; Lent et al., 2014). Diferentes estudios corroboran el impacto de los juicios de SA sobre el desempeño académico y el bienestar psicológico. De esta forma se ha observado que los estudiantes con alta SA muestran mayor persistencia en sus estudios, compromiso, rendimiento académico y, en consecuencia, mayores probabilidades de finalizar exitosamente los estudios (DeShields, Kara y Kaynak, 2005; Pascarella y Terenzini, 2005; Simões, Matos, Tomé, Ferreira, y Chaínho, 2010; Tessema, Ready y Yu, 2012). Por el contrario los estudiantes con menor satisfacción suelen presentar mayor abandono y dificultades para desarrollar acciones que requieren regularidad tales como asistir a clases e involucrarse en las actividades necesarias para cursar la carrera (Kuo, Walker, Schroder, y Belland, 2014; Özgüngör, 2010).

La SA también favorece al desarrollo de la salud y el bienestar de los estudiantes. En una revisión realizada por Suldo, Riley y Shaffer (2006), se encontraron más de una decena de trabajos que indicaban que los sentimientos y actitudes que poseen los alumnos hacia su escuela se asocian significativamente con sus niveles de Bienestar Subjetivo y satisfacción con la vida (correlaciones en torno a $r = .34$). Resultados semejantes han sido reportados en estudios empíricos posteriores con estudiantes de diferentes culturas, como por ejemplo Norteamérica (Lent, Singley, Sheu, Schmidt, y Schmidt, 2007), Portugal (Lent, Taveira, Sheu y Single, 2009; Lent, do Céu Taveira, y Lobo, 2012), México (Ojeda, Flores y Navarro, 2011) y África (Lent et al., 2014).

A pesar del acuerdo entre los investigadores sobre la importancia de los juicios de satisfacción, han existido grandes controversias en relación a su delimitación conceptual. En efecto aún persiste cierto debate en relación a si debe ser conceptualizada como una variable cognitiva o bien como una variable afectiva (Vittersø, Biswas-Diener y Diener, 2005). Así, algunos definen la satisfacción como un juicio cognitivo mientras otros la definen como una emoción positiva. La conceptualización más extendida en la literatura actual refiere a la satisfacción como una valoración cognitiva que efectúan las personas al comparar sus aspiraciones con sus logros alcanzados o situación real (Diener, 1994). Dichos juicios de satisfacción pueden realizarse considerando la totalidad de su vida (satisfacción con la vida), o bien considerando dominios específicos como el trabajo, la familia o la carrera (Suldo et al., 2006), siendo la SA un tipo específico de juicio de satisfacción. Tal como señala Lent et al. (2007), existe una conceptualización paralela que entiende a la SA como “el nivel de disfrute que los estudiantes perciben al llevar a cabo experiencias vinculadas a su rol como estudiantes” (p. 87). Sin embargo esta definición es criticada ya que el afecto positivo sería una variable estrechamente vinculada

con los juicios de satisfacción, pero diferente a los mismos.

Las dificultades para delimitar si la SA es un constructo cognitivo o afectivo proviene de la estrecha relación entre la conformación de juicios cognitivos y los estados emocionales inmediatos. El afecto positivo influye en la conformación de los juicios de satisfacción (Schoefer, 2008) y además se incrementaría como consecuencia de la evaluación favorable que las personas realizan (Tessema, et al., 2012). Este estrecho vínculo entre el afecto positivo y los juicios de satisfacción lleva a que con frecuencia se los use de manera intercambiable, cuando en realidad se trata de variables asociadas pero diferentes. Resultados obtenidos en un estudio meta-analítico reciente muestran la importancia de diferenciar el afecto positivo y los juicios de satisfacción ya que son variables que difieren en su estabilidad a lo largo del tiempo y en sus relaciones con otras variables (Luhmann, Hofmann, Eid y Lucas, 2012). Esta diferenciación es aún más clara al observar que ciertos eventos vitales pueden generar un impacto opuesto en ambas variables (aumentar el afecto positivo y disminuir la satisfacción, por ejemplo). Por lo tanto la SA debe ser entendida como un juicio cognitivo que refiere a cuan positivamente el estudiante evalúa sus experiencias de aprendizaje en la universidad (Kuo et al., 2014).

Algunos autores plantean una solución intermedia, sugiriendo que la SA posee un componente cognitivo y otro afectivo. Como explican Gamble y Gärling (2012), el componente cognitivo consiste en los juicios individuales en relación a la satisfacción, mientras que el componente afectivo consiste en la experiencia emocional o anímica derivada de dicha evaluación cognitiva. Sin embargo, no hay evidencias contundentes que justifiquen conceptualizar a la satisfacción académica como un factor de orden superior compuesto por un factor afectivo y otro cognitivo. Más bien la evidencia neurocientífica sugiere que la elaboración de los juicios cognitivos se encuentra íntimamente ligada a los estados emocionales inmediatos. Es decir los procesos cognitivos y emocionales serían procesos diferentes aunque estrechamente ligados (Egidi y Caramazza, 2014).

Diferentes investigaciones han demostrado que los juicios de satisfacción, al igual que otros juicios sociales (Bower y Forgas, 2001; Eich, Kihlstrom, Bower, Forgas, y Niedenthal, 2003; Forgas, 2000, 2009; Forgas y Moylan, 1987), no reflejan necesariamente estados internos estables. Por el contrario, están sujetos a una variedad de influencias transitorias, como pueden ser los estados anímicos (Flores-Kanter y Medrano, 2015; Flores-Kanter, Medrano, y Manoilloff, 2014). A pesar de este consenso, aún no se conoce con claridad el mecanismo explicativo que justifica la manera en que interactúan los estados emocionales en la elaboración de juicios cognitivos.

La Teoría de la Red Asociativa de Bower (1981, en Bower y Forgas, 2003), o, de manera más general, el Modelo de Procesamiento de la Información (Showers, 2000; Dalgleish, 2009), permiten describir la relación

esperada entre los estados de ánimo y los juicios de satisfacción académica. Sintéticamente, estos modelos proponen la existencia de un procesamiento de la información que es congruente con el estado anímico predominante. Bower y Forgas (2001) hablarán así del proceso sumación de activación, esto es, el procesamiento congruente con el estado de ánimo ocurre dado que el estado afectivo pone a disposición (activa) categorías perceptuales que son congruentes con el estado afectivo experimentado. De este modo, cuando se presenta un afecto, los conceptos que se asocian con el estado de ánimo predominante estarán más disponibles para la memoria de trabajo, dado que presentarán mayor activación.

Tomando en cuenta los modelos descritos, es posible plantear que el estado de ánimo predominante en los estudiantes activará memorias congruentes con el afecto, lo que facilitará además el recuerdo de representaciones positivas o negativas respecto a la carrera y experiencia universitaria, determinando así el juicio de satisfacción académica resultante. Lo anterior permite proponer las siguientes hipótesis: a) en los estudiantes donde predomine un estado anímico positivo el juicio de satisfacción académica será más positivo; mientras que b) en los estudiantes donde predomine un estado anímico negativo el juicio de satisfacción académica será más negativo.

En el presente trabajo esta relación será estudiada por medio una técnica no aplicada a este campo de investigación, la Técnica de Redes Semánticas Naturales (RSN; Valdez, 2002; Ramírez; Martínez; Montemayor y Nieto, 2009; Vivas, 2009). En este estudio, la técnica de RSN será utilizada con el fin de indagar la conceptualización-significado que los estudiantes tienen respecto de su satisfacción académica. De esta manera se podrá examinar si la evaluación cognitiva global que hace un estudiante de su experiencia académica varía en función del estado de ánimo predominante.

Método

Participantes

La muestra inicial estuvo constituida por un total de 200 estudiantes universitarios de ambos géneros, seleccionados a través de un muestreo no probabilístico accidental (Bologna, 2012). De los participantes, el 69 % eran mujeres y el 31 % varones; con una edad media de 21.34 ($DE = 4.08$).

Posteriormente se aplicó un muestreo intencional sobre la muestra inicial (Bologna, 2012) seleccionando aquellos sujetos que con mayor intensidad manifestaban un estado de ánimo positivo y negativo. Se siguió con este procedimiento en función de las consideraciones de Eich y Schooler (2003), quienes indican que un factor importante a considerar al analizar los efectos del estado de ánimo sobre la cognición es la intensidad del afecto. Así, se seleccionó el 20 % del total de la muestra que presentó un estado de ánimo negativo más intenso; y el 20 % del total

de la muestra que presentó un estado de ánimo positivo más intenso. En función de esto quedaron configurados dos grupos, el grupo de afecto negativo intenso (Grupo EAN; $n = 46$); y el grupo afecto positivo intenso (Grupo EAP; $n = 48$). En el primer grupo (Grupo EAN) el sexo de los participantes quedó distribuido por un 60 % de mujeres y un 40 % varones; con una edad media de 20.60 ($DE = 3.94$). En el segundo grupo (Grupo EAP) el sexo de los participantes quedó distribuido por un 62 % de mujeres y un 38 % varones; con una edad media de 21.20 ($DE = 4.50$).

Materiales

El estado de ánimo de los participantes fue evaluado por medio de la escala adaptada de Afecto Positivo y Negativo (PANAS, Medrano, Flores-Kanter, Trógolo, Curarello y Gonzales, 2015). Este instrumento parte de un modelo ortogonal que sugiere la existencia de dos factores independientes entre sí: emociones positivas y negativas (Watson, Clark, y Tellegen, 1988). En la adaptación local de la escala se observó la existencia de dos factores que explican en conjunto un 36 % de la variabilidad del instrumento. Además, se verificó la estructura ortogonal de la escala ($r = .08$, $p > 0,05$) y se obtuvieron índices de consistencia interna aceptables ($\alpha = .84$ para Estado Anímico Negativo; $\alpha = .75$ para Estado Anímico Positivo).

Por otra parte, la evaluación de la satisfacción académica se realizó a través de la Técnica de Redes Semánticas Naturales. Esta técnica permite conocer el significado que los sujetos tienen sobre un concepto determinado (Valdez, 2002). La misma se utilizó para observar cuál es la representación que los estudiantes tenían respecto a su carrera y experiencia académica (i.e. componente cognitivo de la satisfacción académica). Siguiendo las sugerencias de Ramírez et al. (2009) y Valdez (2002), la técnica consistió en pedirle a los sujetos que definan dos reactivos (i.e. Cómo es mi carrera universitaria; Cómo es mi experiencia universitaria) con un mínimo de cinco palabras.

Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación se utilizó un diseño ex post facto retrospectivo, con dos grupos conformados post hoc (Montero y León 2007). En primer lugar, todos los participantes fueron informados sobre los objetivos de la investigación, y sobre su participación voluntaria y anónima en la misma. Para la recolección de los datos, primero se administró a los estudiantes la escala PANAS y, posteriormente, la Técnica de Redes Semánticas Naturales.

Análisis de Datos

Para el análisis de los datos, se analizó en primera instancia los resultados obtenidos con el PANAS. Con el objeto de verificar si los grupos EAN y EAP presentaban diferencias significativas en cuanto al estado anímico predominante, se aplicó la prueba t para muestras independientes (Bologna, 2012) y la d de Cohen para

verificar la magnitud de estas diferencias (Thalheimer y Cook, 2002). Para estos fines se utilizó el software IBM SPSS 20.0. Posteriormente se procedió a analizar las redes semánticas resultantes en cada uno de los grupos (i.e. EAN, EAP). El análisis de redes semánticas consistió principalmente en el cálculo de indicadores de centralidad, específicamente la centralidad de grado con pesos, y en la disposición, o layout, de la red en un diagrama. Con respecto a los indicadores de centralidad, estos permiten dar cuenta de la importancia que tiene un nodo en una red determinada (Borgatti, Everett y Johnson, 2013). Específicamente, la centralidad de grado con pesos se calcula a partir del número de lazos o conexiones que tiene un nodo determinado con otros nodos (i.e. grado), más el peso de la relación entre dos nodos conexos (i.e. peso). Este indicador fue calculado en la presente investigación con el objeto de verificar qué conceptos eran los más centrales o importantes en la evaluación cognitiva de la satisfacción académica. En base a estudios previos desarrollados por Valdez (2002) se decidió considerar las 15 palabras definidoras con mayor peso semántico, o mayores niveles de centralidad, como las definidoras de la satisfacción académica más representativas de los respectivos grupos. Luego de obtener el conjunto de palabras con mayor centralidad, se verificó la valencia de las mismas, categorizando las palabras obtenidas como negativas, positivas o neutras. En relación al trazado o disposición gráfica de la red semántica, se utilizó el algoritmo

ForceAtlas 2 (Jacomy, Heymann, Venturini y Bastian, 2011). Para este análisis de redes semántica se hizo uso del software especializado Gephi 0.8.

También se aplicaron pruebas de hipótesis para muestras independientes, basadas éstas en la distribución normal z , con el objeto de comparar los valores de centralidad obtenidos por cada grupo (Borgatti, et al., 2013), considerando la connotación positiva o negativa de las palabras evocadas. Esta misma prueba se usó con el fin de evaluar si la proporción de definidoras positivas y negativas mencionadas variaba en función de los grupos contrastados. El software libre Epidat 3.1 permitió llevar a cabo los análisis mencionados.

En su conjunto, toda esta gama de análisis indicados fueron tenidos en cuenta para poder detectar si efectivamente se observaba una diferencia en los juicios de satisfacción académica en función del estado anímico predominante.

Resultados

En primer lugar, se analizaron las diferencias en el estado de ánimo presente en los grupos comparados. Como puede apreciarse en la Tabla 1, los grupos difirieron significativamente en relación a los estados de ánimo experimentados. El tamaño del efecto para estas diferencias fue muy grande ($d = 3.11$ con respecto al afecto positivo; y $d = 3.14$ con respecto al afecto negativo).

Tabla 1

Afectos positivos y negativos en función de los grupos comparados: Grupo Estado de Ánimo Positivo (i.e. EAP) y Grupo Estado de Ánimo Negativo (i.e. EAN).

Nivel de Afecto	EAP ($n = 48$) M (DS)	EAN ($n = 46$) M (DS)	gl	t	d
Afecto Positivo	34.68 (3.10)	23.17 (4.30)	92	14.90*	3.11
Afecto Negativo	17.37 (3.45)	30.08 (4.66)	92	-15.06*	3.14

* $p < .001$ (significación bilateral).

El siguiente objetivo de análisis fue comparar los grupos con respecto a la elaboración de la satisfacción académica. Para esto, primero se analizaron los valores de centralidad, así como la valencia correspondiente, de las palabras utilizadas por los estudiantes para la definición de su carrera y experiencia académica en los respectivos grupos (i.e. EAP y EAN). Luego, se obtuvieron las redes semánticas correspondientes (ver Tabla 2 y Figura 1, para el grupo con estado de ánimo positivo, y Tabla 3 y Figura 2, para el grupo con estado de ánimo negativo)

Con el fin de complementar los anteriores análisis, se aplicó la prueba de hipótesis para proporciones, y muestras independientes, basadas en la distribución normal (Bologna, 2012). La misma se implementó con el objeto de verificar diferencias en las proporciones de valor de centralidad obtenidos, tanto por las definidoras con connotación positiva como negativa que integraban las palabras más centrales, en cada uno de los grupos. Se decidió proceder de este modo dado que los valores brutos

de centralidad resultantes no están estandarizados, y por lo tanto no permiten la comparación inter-grupo. La misma prueba se aplicó con el objeto de verificar si la proporción de definidoras positivas y negativas variaba significativamente en función de los grupos comparados

Con respecto a la proporción de centralidad obtenidas, pudo observarse una diferencia estadísticamente significativa, en las definidoras con connotación positiva ($z = 11.25$, $p < .001$) como en las definidoras con valencia negativa ($z = 14.19$, $p < .001$). Como puede apreciarse en la Figura 3, mientras en el grupo de estado anímico positivo el valor total de centralidad alcanzado por las palabras con connotación positiva corresponde al 78 % del valor total de centralidad; en el grupo de estado anímico negativo el valor total de centralidad alcanzado por las palabras con connotación positiva corresponde al 51 % del valor total de centralidad. Es decir, en el grupo de estado anímico negativo el valor de centralidad alcanzado por las definidoras con valencia positiva disminuye un 27 %. En

comparación a los datos descritos, mientras en el grupo de estado anímico positivo el valor total de centralidad alcanzado por las palabras con connotación negativa corresponde al 11 % del valor total de centralidad; en el grupo de estado anímico negativo el valor total de centralidad alcanzado por las palabras con connotación negativa corresponde al 43 % del valor total de centralidad. Es decir, en el grupo de estado anímico negativo el valor de centralidad alcanzado por las definidoras con valencia negativa aumenta un 32 %.

Tabla 2
Conjunto de palabras definidoras con mayores valores de centralidad. Grupo Estado de Ánimo Positivo (n = 48).

PD	VC	V	PD	VC	V
Interesante	146	+	Agradable	34	+
Linda	59	+	Motivadora	34	+
Divertida	54	+	Larga	34	-
Exigente	48	neutra	Entretenida	33	+
Difícil	47	-	Emocionante	31	+
Activa	44	+	Buena	30	+
Alegre	37	+	Enriquecedora	29	+
Útil	35	+	Amplia	29	neutra

Nota: En este caso se consideraron 16 palabras dado que las dos últimas presentaban iguales valores de centralidad. PD = Palabras definidoras, VC = Valor de centralidad, V = Valencia.

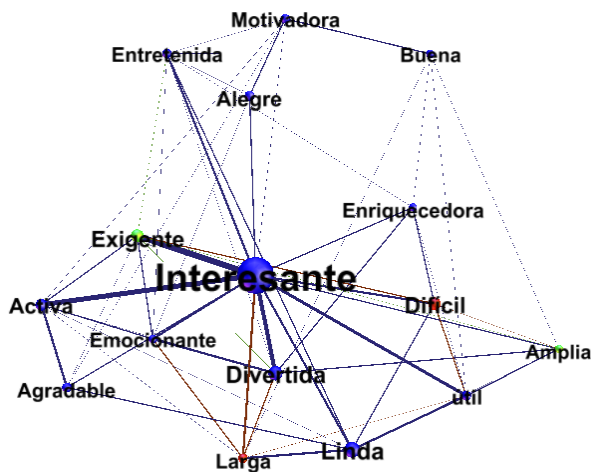


Figura 1. Red semántica de las palabras con mayores valores de centralidad correspondiente al Grupo Estado de Ánimo Positivo (n = 48)

Nota. El tamaño de los nodos, así como el tamaño de las etiquetas, es proporcional al valor de centralidad obtenido. El grosor de las aristas es proporcional al peso de la relación entre los nodos. Los nodos con valencia positiva se encuentran representados con color azul, los de valencia negativa con color rojo, y los de valencia neutra con color verde.

Tabla 3
Conjunto de palabras definidoras con mayores valores de centralidad. Grupo Estado de Ánimo Negativo (n = 46).

PD	VC	V	PD	VC	V
Interesante	196	+	Estresante	48	-
Larga	80	-	Cansadora	47	-
Divertida	63	+	Enriquecedora	37	+
Difícil	62	-	Agotadora	36	-
Complicada	58	-	Importante	35	+
Buena	55	+	Aburrida	34	-
Exigente	51	neutra	Entretenida	33	+
Útil	49	+	Pesada	33	-

Nota: En este caso se consideraron 16 palabras dado que las dos últimas presentaban iguales valores de centralidad. PD = Palabras definidoras, VC = Valor de centralidad, V = Valencia.

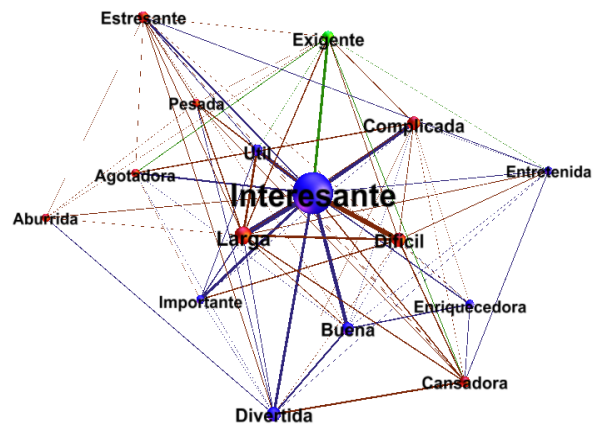


Figura 2. Red semántica de las palabras con mayores valores de centralidad correspondiente al Grupo Estado de Ánimo Negativo (n = 46).

Nota. El tamaño de los nodos, así como el tamaño de las etiquetas, es proporcional al valor de centralidad obtenido. El grosor de las aristas es proporcional al peso de la relación entre los nodos. Los nodos con valencia positiva se encuentran representados con color azul, los de valencia negativa con color rojo, y los de valencia neutra con color verde.

Discusión

Los resultados sustentan las afirmaciones de Schwarz, et al. (1987) acerca de la posibilidad que los juicios de satisfacción puedan variar en función de influencias transitorias. En la presente investigación pudo observarse que la elaboración cognitiva de la satisfacción académica varía en función del estado anímico predominante. De este modo, se obtuvo evidencia a favor de las dos hipótesis propuestas en un inicio: 1) en los estudiantes donde predomine un estado anímico positivo el juicio de satisfacción académica será más positivo; y 2) en los estudiantes donde predomine un estado anímico negativo el juicio de satisfacción académica será más negativo.

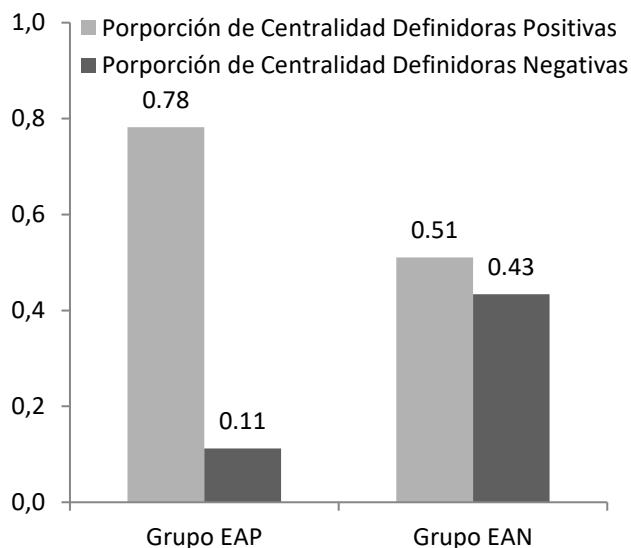


Figura 3. Proporción de centralidad alcanzado por las definidoras con valencia positiva y negativa, integrantes de las palabras más centrales, en función de los grupos comparados (i.e. Grupo Estado de Ánimo Positivo y Grupo Estado de Ánimo Negativo).

Así, pudo observarse que en el grupo de estado anímico positivo las definidoras de la satisfacción académica con valencia positiva alcanzan mayores valores de centralidad en comparación al grupo de estado anímico negativo. Por el contrario, en el grupo de estado anímico negativo las definidoras negativas de la satisfacción académica alcanzan valores de centralidad mayores a lo observado en el grupo de estado anímico positivo. Lo anterior pudo apreciarse tanto en los análisis estadísticos efectuados (Figura 3) como en las redes semánticas obtenidas (Figura 1 y 2). Así, en la red semántica correspondiente al grupo de estado anímico positivo (Figura 1) los significados de la satisfacción (nodos) con valencia positiva ocupan claramente un lugar central, mientras que los significados de la satisfacción de valencia negativa observados son comparativamente menos centrales. En efecto, puede apreciarse un gran cambio al ver la red semántica resultante en el grupo de estado anímico negativo (Figura 2), en donde las definidoras con connotación negativa ocupan un lugar mucho más central en la conceptualización de la satisfacción académica.

Tomando en conjunto los resultados, es posible inferir que los estudiantes para lograr una elaboración cognitiva de la satisfacción académica, es decir, para la definición de su satisfacción, se basarían en primer lugar en el repertorio de conceptos presentes en la memoria autobiográfica. En principio, dicha memoria estaría compuesta tanto por recuerdos académicos positivos y negativos, resultantes de la propia experiencia estudiantil. Ahora bien, en segundo lugar, dentro de la memoria autobiográfica la predominancia de uno u otro recuerdo respecto a la carrera y experiencia universitaria variaría en función del estado

anímico predominante. Esto es lo que se hipotetiza dentro del Modelo de Procesamiento de la Información y la Teoría de la Red Asociativa (Bower y Forgas, 2003; Dalgleish, 2009; Showers, 2000) En síntesis, se predice desde estos modelos que un cambio en el estado de ánimo se verá acompañado de cambios en la activación de las distintas categorías que componen la dimensión cognitiva de la satisfacción académica. Como ya se mencionó en la introducción, Bower y Forgas (2001) denominan a este proceso sumación de activación, a partir del cual se explica que el procesamiento congruente con el estado de ánimo ocurre dado que el estado afectivo que experimenta la persona pone a disposición categorías perceptuales de la satisfacción congruentes con el estado afectivo experimentado (sea este predominantemente positivo o negativo).

Cabe destacar, además, que los grupos no difirieron significativamente en la cantidad de definidoras positivas o negativas. Lo anterior no es menor, sino que da cuenta de que la elaboración cognitiva resultante respecto a la satisfacción académica se diferencia principalmente por el valor de centralidad, activación, que reciben los conceptos de satisfacción congruentes con el estado afectivo experimentado.

Además, es relevante indicar que el proceso de sumación de activación ocurriría principalmente en situaciones de alta intensidad afectiva (Eich y Macaulay, 2000; Eich y Schooler, 2003). En la presente investigación se contempló esta situación, lo cual explicaría las fuertes diferencias en los juicios de satisfacción académica obtenidos por el grupo EAN y EAP. Sin embargo, en circunstancias de baja activación afectiva se esperaría que dichas diferencias no fueran tan evidentes (Bower y Forgas, 2003).

Si bien la presente investigación obtuvo evidencia a favor acerca de la elaboración del juicio de satisfacción académica congruente con el estado anímico, hay que recordar que se empleó un diseño no experimental; por lo tanto, la causalidad de la relación propuesta es discutible. Así, es también esperable que el juicio de satisfacción académica que un estudiante tenga afecte sus emociones o estados anímicos (Gärling y Gamble, 2012, dan cuenta de esto en relación a la satisfacción vital). En este sentido, es importante llevar a cabo estudios experimentales que permitan una apreciación más clara de la influencia de los estados anímicos sobre el juicio de satisfacción académica. Aún así, es posible proponer una relación recursiva, tal cual sugiere Scherer (2009) de manera general con respecto al afecto y la cognición. Así por ejemplo, Robinson (2000) ha podido dar cuenta de esta relación bidimensional entre el estado anímico y los aspectos cognitivos del bienestar.

Referencias

- Bologna, E. (2012). *Estadística para psicología y educación*. Córdoba: Brujas Editorial.
- Borgatti, S. P., Everett, M. G., y Johnson, J. C. (2013).

- Analyzing social networks*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Bower, G. H., y Forgas, J. P. (2001). Mood and social memory. En J. Forgas, *Handbook of Affect and Social Cognition* (pp. 95-120). New York: Psychology Press.
- Bower, G. H., y Forgas, J. P. (2003). Afecto, memoria y cognición social. En E. Eich, J. Kihlstrom, G. Bower, J. Forgas, y P. Niedenthal, *Cognición y Emoción* (pp. 83-169). Bilbao: Desclé De Brouwer.
- Dalgleish, T. (2009). Information processing approaches to emotion. En R. J. Davidson, K. R. Scherer, y H. H. Goldsmith, *Handbook of affective sciences* (pp. 661-674). New York: Oxford University Press.
- DeShields, O. W., Kara, A., y Kaynak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: Applying Herzberg's two-factor theory. *International Journal of Educational Management*, 19 (2), 128-139. <https://doi.org/10.1108/09513540510582426>
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157. <https://doi.org/10.1007/BF01207052>
- Egidi, G., y Caramazza, A. (2014). Mood-dependent integration in discourse comprehension: Happy and sad moods affect consistency processing via different brain networks. *NeuroImage*, 103, 20-32. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2014.09.008>
- Eich, E., y Macaulay, D. (2000). Fundamental factors in mood-dependent memory. En J. P. Forgas, *Feeling and thinking. The role of affect in social cognition* (pp. 109-131). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Eich, E.; Kihlstrom, J.; Bower, G.; Forgas, J. & Niedenthal, P. (2003). *Cognición y Emoción*. Bilbao: Desclé De Brouwer.
- Eich, E., y Schooler, J. W. (2003). Interacciones entre cognición y emoción. En E. Eich, J. Kihlstrom, G. Bower, J. Forgas, y P. Niedenthal, *Cognición y Emoción* (pp. 13-37). Bilbao: Desclé De Brouwer.
- Flores-Kanter, P. E., Medrano, L. A., y Conn, H. (2015). Does mood affect self-concept? Analysis through a natural semantic networks based approach. *International Journal of Behavioral Research & Psychology (IJBRP)*, 3 (5), 114-120. <https://doi.org/10.19070/2332-3000-1500022>
- Flores-Kanter, P. E., Medrano, L. A., y Manoiloff, M. L. (2014). Estados de ánimo y juicios de autoconcepto en universitarios: Análisis desde un abordaje basado en Redes Semánticas Naturales. *Interamerican Journal of Psychology*, 48 (3), 291-296. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28437897006>
- Forgas, J. P. (2000). *Feeling and thinking. The role of affect in social cognition*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Forgas, J. P. (2009). Affective influences on attitudes and judgments. En R. J. Davidson, K. R. Scherer, y H. H. Goldsmith, *Handbook of affective sciences* (pp. 596-619). New York: Oxford University Press.
- Forgas, J. P., y Moylan, S. (1987). After the movies: Transient mood and social judgments. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 13 (4), 467-477. <https://doi.org/10.1177/0146167287134004>
- Gamble, A., y Gärling, T. (2012). The relationships between life satisfaction, happiness, and current mood. *Journal of Happiness Studies*, 13 (31). <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9248-8>
- Gärling, T., y Gamble, A. (2012). Influences on current mood of eliciting life-satisfaction judgments, *The Journal of Positive Psychology*, 7 (3), 219-229. <https://doi.org/10.1080/17439760.2012.674547>
- Kuo, Y. C., Walker, A. E., Schroder, K. E., y Belland, B. R. (2014). Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *The Internet and Higher Education*, 20, 35-50. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.10.001>
- Jacomy, M., Heymann, S., Venturini, T., y Bastian, M. (2011). ForceAtlas2, a graph layout algorithm for handy network visualization. *Sciences Po, medialab*.
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51 (4), 482-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.4.482>
- Lent, R. W., do Céu Taveira, M., y Lobo, C. (2012). Two tests of the social cognitive model of well-being in Portuguese college students. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 362-371. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.08.009>
- Lent, R. W., do Céu Taveira, M., Pinto, J. C., Silva, A. D., Blanco, Á., Faria, S., & Gonçalves, A. M. (2014). Social cognitive predictors of well-being in African college students. *Journal of Vocational Behavior*, 84 (3), 266-272. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.01.007>
- Lent, R. W., Miller, M. J., Smith, P. E., Watford, B. A., Lim, R. H., Hui, K.,... Williams, K. (2013). Social cognitive predictors of adjustment to engineering majors across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 22-30. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.02.006>
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H. B., Schmidt, J. A., y Schmidt, L. C. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 15(1), 87-97. <https://doi.org/10.1177/1069072706294518>
- Lent, R., Taveira, M. Sheu H. y Single, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A Longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190-198. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.006>
- Luhmann, M., Hofmann, W., Eid, M. y Lucas, R. E. (2012). Subjective well-being and adaptation to life events: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(3), 592-615. <https://doi.org/10.1037/a0025948>

- Medrano, L. A., Flores-Kanter, P. E., Trógolo, M., Curarello, A. y Gonzales, J. (2015). Adaptación de la Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS) para la población de Estudiantes Universitarios de Córdoba. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 2 (1), 22-36.
- Montero, I., y León, O. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), 847-862.
- Ojeda, L., Flores, L. Y., y Navarro, R. L. (2011). Social cognitive predictors of Mexican American college students' academic and life satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 58 (1), 61. <https://doi.org/10.1037/a0021687>
- Özgüngör, S. (2010). Identifying Dimensions of students' ratings that best predict students' self efficacy, course value and satisfaction. *Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 146-163.
- Pascarella, E. T., y Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*, Vol. 2. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Robinson, M. D. (2000). The reactive and prospective functions of mood: Its role in linking daily experiences and cognitive well-being. *Cognition and Emotion*, 14 (2), 145-176. <https://doi.org/10.1080/026999300378914>
- Ramírez, E. L., Martínez, G. M., Montemayor, V. P. y Nieto, C. R. (2009). El análisis del significado humano a través de la técnica de redes semánticas naturales. En J. Vivas, *Evaluación de Redes Semánticas. Instrumentos y Aplicaciones* (pp. 49-85). Mar del Plata: Eudem.
- Scherer, K. R. (2009). Cognitive components of emotion. En R. J. Davidson, K. R. Scherer, y H. H. Goldsmith, *Handbook of affective sciences* (pp. 563-596). New York: Oxford University Press.
- Schoefer, K. (2008). The role of cognition and affect in the formation of customer satisfaction judgements concerning service recovery encounters. *Journal of Consumer Behaviour*, 7(3), 210-221. <https://doi.org/10.1002/cb.246>
- Schwarz, N., Strack, F., Kommer, D., y Wagner, D. (1987). Soccer, rooms, and the quality of your life: Mood effects on judgments of satisfaction with life in general and with specific domains. *European Journal of Social Psychology*, 17, 69-79. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420170107>
- Showers, C. J. (2000). Self-organization in emotional contexts. En J. P. Forgas, *Feeling and thinking. The role of affect in social cognition* (pp. 283-308). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Simões, C., Matos, M. G., Tomé, G., Ferreira, M., y Chaínho, H. (2010). School satisfaction and academic achievement: the effect of school and internal assets as moderators of this relation in adolescents with special needs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1177-118. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.303>
- Suldo, S., Riley, K. y Shaffer, E. (2006). Academic Correlates of Children and Adolescents' Life Satisfaction. *School Psychology International*, 27, 567-582. <https://doi.org/10.1177/0143034306073411>
- Tessema, M. T., Ready, K., y Yu, W. C. (2012). Factors affecting college students' satisfaction with major curriculum: Evidence from nine years of data. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2 (2), 34-44.
- Thalheimer, W., y Cook, S. (2002). How to calculate effect sizes from published research articles: A simplified methodology. *Work-Learning Research Publication*.
- Valdez, M. J. L. (2002). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Vittersø, J., Biswas-Diener, R., y Diener, E. (2005). The divergent meanings of life satisfaction: Item response modeling of the satisfaction with life scale in Greenland and Norway. *Social Indicators Research*, 74 (2), 327-348. <https://doi.org/10.1007/s11205-004-4644-7>
- Vivas, J. (2009). *Evaluación de Redes Semánticas. Instrumentos y Aplicaciones*. Mar del Plata, Argentina: Eudem.
- Watson, D. (2000). *Mood and temperament*. New York: The Guilford Press.
- Watson, D., Clark, L. A., y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>

Fecha de recepción: 12 de mayo de 2016.

Fecha de revisión: 17 de mayo de 2017.

Fecha de aceptación: 1 de junio de 2017.

Fecha de publicación: 1 de julio de 2017.