

Emociones en la universidad. Un estudio en una asignatura vinculada con el Trabajo Final de Grado

Emotions in the university. A study in a subject linked to the final degree project



Dra. Arabela Beatriz Vaja es Jefa de Trabajos Prácticos en el Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María y Ayudante de Primera en la Facultad de Ciencias Humanas en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina) · arabelavaja@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0001-5192-2740>



Lda. Agustina María Manavella es Becaria Doctoral del CONICET en el Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales y Jefa de Trabajos Prácticos en el Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María (Argentina) · agumanavella@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0002-9159-8559>

Cómo citar este artículo

Vaja, A.B. y Manavella, A.M. (2021). Emociones en la universidad. Un estudio en una asignatura vinculada con el Trabajo Final de Grado. *Investigación en la Escuela*, 103, 153-165. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2021.i103.11>

Resumen. La necesidad de considerar a los aspectos emocionales como importantes en los aprendizajes, comenzó a reconocerse en los últimos años. El objetivo general del artículo apunta a ampliar el conocimiento acerca de las emociones en el contexto educativo universitario y a proponer algunas líneas de acción. Trabajamos con un grupo de estudiantes avanzados de una carrera universitaria, que cursaron la asignatura Taller de Apoyo al Trabajo Final de Grado durante el 2018. Analizamos las respuestas proporcionadas por el grupo a un cuestionario *ad hoc*, elaborado para conocer más acerca de las emociones que las estudiantes experimentaron en relación con diversas actividades propuestas en el contexto del taller. Los resultados se presentan en dos ejes: en primer lugar, comentamos las emociones que los participantes reconocen experimentar en relación con actividades de elaboración de un proyecto y en segundo lugar, describimos las emociones acerca del proceso general realizado y de las proyecciones a futuro. Para finalizar, en la discusión y conclusiones retomamos los resultados más relevantes y proponemos líneas de actuación en relación con la docencia y la investigación, a los fines de que ambos ámbitos consideren las emociones que los estudiantes experimentan en los contextos académicos.

Abstract. In recent years, the need to consider emotional aspects as important in learning has begun to be recognized. The general objective of the article aims to expand the knowledge about emotions in the university educational context and to propose some lines of action. We worked with a group of advanced students from a university career, who took the subject Workshop to Support the Final Degree Project during 2018. We analyzed the responses provided by the group of an ad hoc questionnaire, developed to learn more about the emotions that the students experienced in relation to various activities proposed in the context of the workshop. The results are presented in two axes: firstly, we comment on the emotions that the participants admit to experience in relation to project development activities and secondly, we describe the emotions about the general carried out process and the future projections. Finally, in the discussion and conclusions, we summarize the most relevant results and propose lines of action related to teaching and research, so that both areas consider the emotions that students experience in academic contexts.

Palabras clave · Keywords

Emoción, estudiantes, universidad, licenciatura, proyecto de investigación, escritura.
Emotion, students, university, bachelor degree, research project, writing.



1. Introducción

La investigación en ámbitos educativos focalizó durante mucho tiempo en las variables cognitivas y en sus efectos en los aprendizajes académicos, considerando en menor medida los aspectos afectivos (Pekrun, 2005). No obstante, la necesidad de considerar a los aspectos emocionales como importantes en los aprendizajes, comenzó a reconocerse en los últimos años. Tal como advierten Schutz et al. (2007) hay una cuestión que se presenta muy claramente y que ya no puede negarse: el aula es un lugar emocional.

Tanto los estudiantes como los docentes, en el aula pueden experimentar diversidad de emociones. En cuanto a los estudiantes, podemos mencionar el disfrute por los aprendizajes construidos, el aburrimiento que se experimenta en el aula, el enojo que surge al abordar tareas muy difíciles, el orgullo que se experimenta al alcanzar las metas académicas propuestas o la vergüenza cuando los esfuerzos no logran lo esperado (Pekrun et al., 2007). Por su parte, el docente puede experimentar desde el disfrute al notar que los estudiantes comprendieron un concepto difícil hasta la frustración de intentar lidiar con las limitaciones de un estudiante que tiene problemas en su vida familiar (Schutz y Lee, 2015), sólo por mencionar algunos ejemplos.

Así, desde el ámbito de la Psicología Educacional se acrecentaron los estudios sobre las emociones en contextos académicos. Un claro ejemplo de ello, es la teoría de las emociones de logro (Pekrun, 2000; 2005; 2006) que originó -de la mano del autor y colaboradores- una interesante línea de investigación (Goetz et al., 2006; Pekrun et al., 2007; Pekrun et al., 2011; entre muchos otros trabajos).

En el marco de la teoría, se utiliza el término ‘emociones de logro’ para referirse a aquellas emociones vinculadas específicamente al contexto académico (Pekrun, 2006) y se advierte que pueden ser entendidas como procesos psicológicos complejos en los que intervienen múltiples componentes, tales como: afectivos, cognitivos, motivacionales y fisiológicos (Pekrun et al., 2011).

Para Pekrun (2006) las investigaciones anteriores sobre emociones de logro, se centraron en las relacionadas con los resultados de logro. Con la definición presentada en su teoría, destaca que las emociones que pertenecen a actividades relativas a los logros también deben ser consideradas emociones de logro. Así, estos dos tipos de emociones difieren en el foco de atención; esto es, emociones relativas a la actividad y emociones relacionadas con los resultados de esas actividades.

Además de distinguir las emociones de logro considerando el foco de atención, los autores proponen que pueden agruparse según su valencia y grado de activación. En cuanto a la valencia, existen emociones positivas/placenteras y negativas/no placenteras y según el grado de activación implicado se distinguen emociones de activación o desactivación. De este modo, al considerar estas tres dimensiones –foco, valencia y grado de activación–, las emociones de logro se organizan en una taxonomía tridimensional (Pekrun et al., 2007).

Según Pekrun et al. (2007) las emociones pueden ser influenciadas por varios factores. El control subjetivo de las actividades y de los resultados y el valor subjetivo otorgado a esas actividades y resultados, son los dos aspectos más relevantes para la teoría y de allí su denominación, ya que se denomina teoría del control-valor. La misma realiza algunas predicciones en relación con los efectos que estas emociones tienen en otros aspectos de los aprendizajes, como los recursos cognitivos, la motivación, el uso de estrategias de aprendizaje, la autorregulación de los aprendizajes y los logros académicos (Pekrun et al., 2007).

En el presente trabajo focalizaremos la mirada en las emociones que experimentan estudiantes universitarios en relación con una asignatura particular incluida en el plan de estudios de la carrera que cursan y con las actividades propuestas en dicho contexto.

Específicamente, en cuanto al estudio de las emociones en el nivel superior, Mendzheritskaya y Hansen (2019) señalan que recientemente algunos estudiosos comenzaron a destacar la necesidad de abordarlas. Al respecto, las autoras agregan que la mayoría de las investigaciones sobre emociones de estudiantes o docentes se realizan en el ámbito escolar y dado que ambos contextos son significativamente diferentes, los hallazgos de estudios acerca de enseñanza y aprendizaje en la escuela no se aplican necesariamente a la educación superior.

Diversos autores (Caballero Carrasco et al., 2007; Caballero Carrasco et al., 2009; Costillo Borrego et al., 2013; Retana-Alvarado et al., 2019) abordan el estudio de las emociones académicas en el nivel superior desde una línea de investigación vinculada al dominio afectivo en la Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas. En sus trabajos reconocen que, en las formaciones de grado, los factores afectivos del profesorado tienen una gran influencia en los afectos y logros de los estudiantes (Caballero Carrasco et al., 2007). En congruencia con lo señalado, Caballero Carrasco et al. (2009) y Retana-Alvarado et al. (2019) proponen que los formadores ofrezcan problemas sugerentes y motivadores, brindando pautas, indicaciones y proporcionando instancias de feedback a los estudiantes, de manera tal

que los mismos puedan reflexionar sobre sus desempeños, descubrir sus capacidades y actitudes, partiendo de sus propias experiencias de aprendizaje.

En el marco de lo expuesto, consideramos importante atender a las emociones de estudiantes al desempeñarse en el contexto de asignaturas incluidas en su formación de grado. En cuanto a los contextos de aprendizaje, reconocemos que se ha complejizado la manera de entenderlos, principalmente a partir de aportes de teorías socioculturales (Rinaudo, 2014). Si bien no desconocemos el interjuego entre diversos aspectos contextuales que participan en los procesos de aprendizaje, aquí prestaremos especial atención a las diversas actividades propuestas en el marco de la asignatura en cuestión.

La asignatura en que se llevó a cabo el presente estudio corresponde al Taller de Apoyo al trabajo Final de Grado, la cual está incluida en el último año de trayecto de Licenciatura en Psicopedagogía¹. Dicho trayecto finaliza con la presentación de un Trabajo Final de Grado (TFG), el cual puede elaborarse de manera individual o grupal y puede basarse tanto en un proceso de investigación como de sistematización de prácticas. Respecto al primer formato, la investigación implica la organización de un plan de trabajo orientado a la construcción de conocimientos acerca de alguna problemática puntual. Mientras que la sistematización de prácticas se orienta según un interés intrínseco para la producción de conocimiento conceptual o de estrategias de intervención en el ámbito de la profesión y apunta a la recuperación de saberes teóricos pertenecientes a intervenciones para el abordaje de problemáticas inherentes al campo disciplinar². En este marco, nos planteamos el siguiente interrogante: ¿qué emociones experimenta un grupo de estudiantes universitarios ante una asignatura específica incluida en el plan de estudio de su carrera? Así, el objetivo general del escrito apunta a ampliar el conocimiento acerca de las emociones en el contexto educativo y proponer algunas líneas de acción. Los objetivos específicos se orientan a: a) describir las emociones que los estudiantes de una asignatura reconocen en relación con tareas vinculadas a la redacción de componentes de un proyecto de Trabajo Final de Grado; b) explorar qué emociones reconocen experimentar los estudiantes al finalizar el proceso propuesto dentro de la asignatura y al pensar en el futuro y c) proponer algunas posibles líneas de acción a tener en cuenta en la práctica docente y en próximas investigaciones.

2. Método

2.1. Método de investigación y contexto formativo

El estudio se llevó a cabo siguiendo los lineamientos de los estudios de caso (Stake, 1998). En palabras de Simons (2011) el estudio de caso valora las múltiples perspectivas de los interesados y la interpretación en contexto, atendiendo a las formas en que los participantes construyen e interpretan sus mundos.

El caso estuvo conformado por un grupo de catorce estudiantes de género femenino, que en el segundo cuatrimestre del año 2018 cursaron la asignatura Taller de Apoyo al Trabajo Final de Grado y que manifestaron voluntad e interés en colaborar con el presente estudio. La asignatura corresponde al segundo año de la carrera licenciatura en psicopedagogía de una universidad pública ubicada en la provincia de Córdoba, Argentina.

La asignatura -tal como su nombre lo indica- asume el formato de taller, ya que en las clases se espera que los estudiantes desempeñen un rol activo, de modo que puedan avanzar hacia la elaboración de su proyecto de Trabajo Final de Grado (TFG). Así, en la materia se trabajan los distintos componentes de un proyecto de investigación o sistematización de prácticas, se ofrecen materiales teóricos para su abordaje y se proponen diversas actividades que apuntan a redactar esos apartados y reflexionar acerca de ellos, a partir de pensar diversas temáticas de interés para el campo profesional. Así, la asignatura tiene entre sus objetivos que los estudiantes redacten el proyecto de TFG, el cual se define como la exigencia curricular para carreras de licenciatura del instituto del cual depende la carrera³.

¹ Plan de estudios de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía, 2010. Universidad Nacional de Villa María.

² Res. N° 156/2016 del Reglamento de Trabajo Final de Grado. Consejo Directivo del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María (2016, 10 de noviembre).

³ Res. N° 156/2016 del Reglamento de Trabajo Final de Grado. Consejo Directivo del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María (2016, 10 de noviembre).

2.2. Estrategias e instrumentos de recolección y análisis de datos

Para la recolección de los datos se implementó un cuestionario *ad hoc*. Dicho cuestionario se creó por integrantes del proyecto mayor en el que se inscribe el presente estudio⁴. El instrumento fue elaborado con el objetivo de conocer las emociones que experimentaron los estudiantes durante el taller cursado.

Así, el cuestionario consistía en dos partes: la primera, indagaba acerca de emociones en cuanto a la redacción de diversos componentes de un proyecto de investigación -formulación del problema, elaboración del marco teórico y metodología- y la segunda parte contenía dos preguntas abiertas que abordaban cuestiones acerca del proceso general realizado -¿Qué emoción/es sentís en relación con la versión del anteproyecto lograda hasta el momento?, ¿qué emociones sentís al imaginar que pronto deberás dedicarte a la realización del TFG y por qué?-.

Para responder las cuestiones planteadas en la primera parte del cuestionario se ofrecían diversas opciones, entre las cuales las estudiantes debían marcar la emoción que predominaba y luego se solicitaba una breve fundamentación de la respuesta. Las emociones incluidas en el instrumento elaborado, se seleccionaron tomando como referencia las planteadas en la sección que evalúa emociones ante la asistencia a clase del instrumento *Achievement Emotions Questionnaire* (Pekrun et al., 2005). Si bien este instrumento evalúa ocho emociones (tres positivas y cinco negativas) aquí seleccionamos dos de cada tipo: disfrute, esperanza, ansiedad y enojo. Además, se ofreció la posibilidad de incluir y nombrar otra emoción. En la segunda parte del instrumento, las respuestas eran abiertas, es decir que no se incluían opciones, por lo que podían expresarse en el espacio ofrecido a tal fin.

En todas las preguntas del cuestionario se requirió que las estudiantes fundamenten sus respuestas, lo cual proporcionó información amplia respecto a la temática de interés (Hernández Sampieri et al., 2010).

El cuestionario se envió por correo electrónico a la totalidad de estudiantes que cursaron el Taller de Apoyo al TFG. Se decidió enviarlo al finalizar el cuatrimestre, de modo que las estudiantes pudieran pensar en las diversas actividades propuestas y tener una visión general de lo logrado. A los fines de este estudio, se analizaron las 14 respuestas obtenidas, a partir de categorías emergentes de los datos.

3. Análisis y resultados

Los resultados se analizaron teniendo en cuenta dos ejes: en primer lugar, se comentan los hallazgos obtenidos en cuanto a las emociones vinculadas con la redacción de diversas partes del proyecto de TFG y, en segundo lugar, referimos a las emociones en relación con todo el proceso y con los futuros pasos a desarrollar respecto al proyecto.

3.1. Emociones vinculadas con la redacción de diversas partes del proyecto de TFG

Para reconocer las emociones que las estudiantes experimentaron ante tareas puntuales de redacción de diversas partes del proyecto a realizar, analizamos las respuestas proporcionadas en relación con tres aspectos: emociones ante el planteamiento del problema, emociones en torno a la elaboración del marco teórico y emociones vinculadas a la definición y redacción de los aspectos metodológicos. Para cada una de ellas se ofrecieron las opciones ya mencionadas. La tabla 1 sistematiza los principales hallazgos obtenidos:

Tabla 1

Emociones ante tareas de redacción de diversas partes del proyecto. Datos para 14 estudiantes del Taller de Apoyo al TFG (2018).

Partes del anteproyecto consideradas	Emociones experimentadas (según su valencia)		
	Positivas	Negativas	Ambas
Planteo del problema	Disfrute Esperanza	Ansiedad	Disfrute, esperanza y ansiedad

⁴ Dicho Proyecto se denomina Habilidades socioemocionales y emociones en contextos de aprendizajes diversos y fue aprobado por el Instituto de Investigación de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina.

Elaboración del Marco Teórico	Disfrute Esperanza Seguridad	Ansiedad	Alegría, seguridad y dudas Esperanza, ansiedad y enojo
Redacción de aspectos metodológicos	Disfrute Esperanza	Ansiedad Enojo Incertidumbre Desorientación	Alegría y ansiedad

A continuación, comentamos los resultados obtenidos refiriendo a diferentes expresiones de las participantes con las cuales fundamentaron sus respuestas.

Emociones ante el planteamiento del problema

En cuanto a las emociones relacionadas con esta actividad, a partir del análisis de las respuestas podemos observar que de las catorce estudiantes que respondieron el cuestionario, una mencionó haber experimentado emociones positivas -disfrute y esperanza- en esta instancia de escritura del anteproyecto. A continuación, compartimos un fragmento que da cuenta de lo expresado:

Disfrute y esperanza. Ya que me sentí ilusionada por estar ya tan cerca de finalizar la licenciatura, que es el objetivo que tengo a corto plazo (Respuesta de estudiante N° 7).

En relación a las emociones negativas, diez estudiantes expresaron haber experimentado ansiedad durante la escritura de este apartado del proyecto. A continuación, a modo de ejemplo, se recupera un fragmento:

Ansiedad. Durante el transcurso de ese momento, hasta llegar a plantear el problema de investigación de manera definitiva, he sentido mucha ansiedad, ya que fue lo que más se nos ha dificultado realizar/plantear/definir junto a mi compañera (Respuesta de estudiante N°11).

En mayor medida, la ansiedad experimentada estuvo asociada a que las estudiantes, al ser la primera vez que realizaban una actividad vinculada al desempeño del psicopedagogo en el ámbito de la investigación, no presentaban suficiente experiencia en relación a cómo formular y redactar el problema de investigación. En este sentido, es pertinente mencionar que las estudiantes reconocen al planteamiento o formulación del problema de investigación como el eje central que guía el resto de los apartados del proyecto y del informe final.

La ansiedad experimentada por las estudiantes también estuvo asociada a la dificultad que presentaron para identificar temáticas que les resultaran de interés, para consensuar con su compañera qué aspectos de la temática elegida serían los que investigarían y para reconocer las posibilidades de abordar un estudio sobre esa temática.

En menor medida, la ansiedad fue vinculada a la intención de finalizar el TFG lo antes posible para obtener el título de grado. Por último, dos estudiantes manifestaron haber experimentado tanto emociones positivas -asociadas al disfrute y la esperanza- como negativas -ansiedad- en el momento de plantear el problema de investigación o de la experiencia a sistematizar.

Respecto a la actividad de elaboración del marco teórico

En este caso, podemos observar que ocho estudiantes refirieron experimentar emociones positivas. La mayoría indicó que la emoción predominante fue disfrute, mientras que en menor medida algunas estudiantes refirieron a esperanza y seguridad. En algunos casos, se señalaron dos de estas emociones.

Si analizamos los fundamentos de las estudiantes podemos decir que en sus expresiones mencionaron que la tarea de elaborar el marco teórico implicó buscar y leer diversos materiales, adoptar una posición teórica y, por lo tanto, aprender más acerca de la temática elegida para abordar en su proyecto. A continuación, compartimos algunos fragmentos a modo de ejemplo:

En esta instancia he sentido disfrute, debido a que hemos tenido que dar a conocer las bases conceptuales desde las cuales partimos, así como también los autores y teorías generales dentro de las cuales situaremos nuestro trabajo de investigación (Respuesta de estudiante n° 11).

Disfrute y esperanza. En el marco teórico estaba más preparada desde las citas y me pareció más sencillo poder redactarlo y a partir de las correcciones de las profesoras mi esperanza de finalizar el TFG era cada vez más cercana (Respuesta de estudiante nº 9).

Considerando las respuestas que se vincularon con emociones negativas, podemos notar que cuatro estudiantes refirieron a este tipo de emociones, puntualmente indicando que experimentaron ansiedad. En este caso, las estudiantes relacionaron los motivos de dicha emoción con las dudas acerca de si estaría bien desarrollada la tarea y con la presión por terminarla. A continuación, exponemos dos fragmentos que ilustran este tipo de respuestas:

(Sentí) quizás algo de ansiedad, por terminarlo (Respuesta de estudiante nº 4).

Ansiedad. Me generó ansiedad y dudas, que la forma en la que sea redactado no sea correcta, incluso hice varias correcciones y versiones del mismo (Respuesta de estudiante nº 5).

En cuanto a emociones de ambos tipos -positivas y negativas- sólo dos estudiantes hicieron referencia a ello. En uno de los casos se mencionó alegría, seguridad y dudas, mientras que, en otro, se hizo referencia a esperanza, ansiedad y enojo. A continuación, exponemos los fragmentos referidos:

Alegría, seguridad y dudas. Sentí alegría y seguridad, porque al saber que lo que había hecho anteriormente estaba corregido, me dio seguridad para poder proceder en la conformación del marco teórico, en profundizar conceptos de la temática elegida. Sentí dudas, porque no sabía si estaría completo o no (Respuesta de estudiante nº 1).

Esperanza, ansiedad y enojo. Sentí estas tres emociones debido a las ganas que tenía de recibirme como también a no saber qué escribir en el marco teórico, si lo que escribí está bien, se entiende, escribir bien las citas y todo eso (Respuesta de estudiante nº 10).

Emociones vinculadas con el momento de redacción de los aspectos metodológicos

En este caso, también analizamos las emociones teniendo en cuenta su valencia, es decir, si en las respuestas se mencionan emociones positivas, negativas o ambos tipos.

En cuanto a emociones positivas, tres de las catorce estudiantes las mencionaron incluyendo disfrute y esperanza. Los motivos por los cuales sintieron dichas emociones, guardan relación con que pudieron resolver la actividad sin inconvenientes. A continuación, compartimos un ejemplo para cada caso:

Disfruté el poder definir los aspectos metodológicos de nuestra sistematización de acuerdo con los objetivos que nos habíamos planteado (Respuesta de estudiante nº 8).

Sentí esperanza, ya que había sido un tema charlado en clase y ya lo teníamos casi realizado (Respuesta de estudiante nº 9).

En cuanto a emociones consideradas negativas, siete participantes refirieron haberlas experimentado. Incluyen emociones como ansiedad, enojo, incertidumbre y desorientación. Si analizamos la fundamentación acerca de por qué creen que esa fue la emoción que predominó, encontramos diversidad de motivos. En el caso de la ansiedad, mencionada por dos estudiantes, la asociaron con la dificultad para poder definir los aspectos metodológicos y poder terminar la redacción del apartado. Con el enojo sucede algo similar, ya que fue mencionada por estudiantes que lo asocian con dificultades para definir los aspectos metodológicos del trabajo, ya sea por cuestiones personales o por no poder reconocer dichos aspectos. Por último, tres estudiantes refirieron a la incertidumbre y desorientación debido a las dudas e inseguridades experimentadas respecto a si la tarea realizada sería correcta o no. Los siguientes fragmentos ejemplifican cada una de las emociones mencionadas:

La definición de los aspectos metodológicos ha generado en mí ansiedad, porque al igual que en la definición del problema de investigación, se nos ha dificultado poder definir los mismos, y fue durante este transcurso que estuve muy ansiosa por establecerlos (Respuesta de estudiante nº 11).

(Sentí enojo porque) Fue en la parte que más me detuvo, relacionado a cuestiones personales y laborales, me fue difícil determinar los aspectos metodológicos por tiempo disponible dedicado a tal punto del anteproyecto (Respuesta de estudiante nº 5).

Quizás la palabra sea incertidumbre, por el hecho de que en este momento se demandó mayor autonomía nuestra para la formulación y elaboración, y lo que me generaba esta emoción era el hecho de no saber si estaba bien planteado o no, de la manera que lo hicimos y si era acorde y viable (Respuesta de estudiante nº 6).

En síntesis, en relación con las diferentes partes que componen el proyecto de TFG, a partir del análisis de las respuestas proporcionadas por las participantes, podemos notar que son diversas las emociones que fueron experimentando, refiriendo a emociones de valencia positiva, negativa e incluso, de ambos tipos. En cuanto a las emociones positivas, encontramos en mayor medida disfrute y esperanza y en menor medida alegría y seguridad. En cuanto a emociones negativas, vemos que mencionan con mayor frecuencia ansiedad

y en menor medida otras emociones como enojo, inseguridad o incertidumbre. También algunas estudiantes refieren a la combinación entre emociones positivas y negativas.

3.2. Emociones ante el proceso general y las proyecciones a futuro

Tal como mencionamos anteriormente, en este apartado analizamos las respuestas otorgadas a dos preguntas más generales incluidas en el cuestionario administrado. La primera de ellas apuntaba a conocer las emociones experimentadas en relación con la versión del anteproyecto elaborada hasta el momento. Mientras que la segunda proponía identificar qué emociones sienten al momento de pensar que pronto deberán llevar a cabo el TFG. A continuación, la tabla 2 sintetiza los hallazgos más relevantes respecto a estas cuestiones.

Tabla 2

Emociones ante el proceso en general y proyecciones a futuro. Datos para 14 estudiantes del Taller de Apoyo al TFG (2018).

Proceso en general y las proyecciones a futuro	Emociones experimentadas (según su valencia)		
	Positivas	Negativas	Ambas
Versión del anteproyecto lograda	Alegría Esperanza Satisfacción Disfrute Tranquilidad Optimismo	Ansiedad	Alegría y ansiedad Esperanza y ansiedad Alegría y miedo
Proyecciones a futuro	-	Ansiedad Miedo	Alegría y ansiedad Orgullo y miedo Alegría y nervios

Seguidamente, comentamos con mayor detalle estos resultados encontrados. Al igual que en el análisis del eje anterior, referimos a las argumentaciones proporcionadas por las estudiantes acerca de los motivos por los que reconocen sentir las emociones expresadas en sus respuestas.

Emociones en relación con la versión del anteproyecto lograda hasta el momento

Aquí también los datos fueron sistematizados en tres dimensiones: emociones positivas, emociones negativas y emociones tanto positivas como negativas.

Respecto a emociones positivas, de las catorce estudiantes que participaron, diez expresaron haber manifestado este tipo de emociones en relación con la versión del anteproyecto lograda al finalizar el cursado de la asignatura. De estas diez estudiantes, ocho mencionaron la alegría y términos afines (tales como: felicidad, estoy contenta). Siete de ellas vincularon la alegría experimentada con haber podido finalizar la escritura del anteproyecto y sentirse satisfecha con la versión escrita lograda:

Estoy contenta con el resultado de nuestro anteproyecto de TFG, creo que ambas hemos podido dar nuestra opinión, respetarnos y producir una idea acorde a nuestras convicciones y posibilidades. (Respuesta de estudiante n° 6).

La respuesta recuperada permite reconocer que la alegría experimentada por la estudiante guarda relación no sólo con la producción escrita lograda, sino también con la modalidad de trabajo adoptada con su compañera de TFG. Una de las estudiantes vinculó la alegría experimentada con el formato de TFG elegido:

Estoy feliz. Me encantó poder elegir la sistematización e innovar en el método y tema. (Respuesta de estudiante n° 3).

Se considera pertinente recordar que las estudiantes tienen la posibilidad de elegir entre dos formatos: un proceso de investigación o una sistematización de prácticas psicopedagógicas.

Por otra parte, cinco de las estudiantes manifestaron haber experimentado esperanza. En sus respuestas, dicha emoción estuvo vinculada a las relaciones que las estudiantes establecieron entre la producción escrita lograda, el interés que construyeron en relación a la temática elegida y las actividades relativas al TFG a desarrollar en un futuro.

En menor medida, las estudiantes expresaron haber manifestado satisfacción, disfrute, tranquilidad y optimismo:

Siento tranquilidad y optimismo, no así al comienzo que presentaba miedo e incertidumbre por el no saber y no entender. El proceso de aprendizaje y la realización del anteproyecto hasta el momento, me da ánimos para su posterior desarrollo (Respuesta de estudiante nº 12).

Dichas emociones estuvieron principalmente vinculadas a la diferencia que las estudiantes pudieron establecer entre sus primeros esbozos de anteproyecto -y las emociones experimentadas por la disconformidad ante dicha producción- y la última versión escrita lograda.

Respecto a las emociones negativas, se advierte que una de las estudiantes manifestó haber experimentado ansiedad en relación con la versión del anteproyecto lograda al finalizar el cursado. A continuación, se recupera la expresión relato de la estudiante:

Ansiedad de saber si estará bien para las personas que nos evaluarán (Respuesta de estudiante nº 8).

La respuesta de la estudiante permite reconocer que la ansiedad experimentada guardó relación con su preocupación respecto a los criterios y forma de evaluar de las personas que compongan el tribunal encargado de evaluar su anteproyecto. La emoción experimentada se vincularía con aquellos trámites académicos a seguir luego de haber cursado del taller, más que con el desarrollo del propio proyecto.

Para finalizar, tres estudiantes manifestaron haber experimentado emociones de ambos tipos -positivas y negativas-, respecto a la versión del anteproyecto lograda en el momento de finalizar el cursado del taller. Una de las estudiantes mencionó la alegría y la ansiedad; otra de las encuestadas hizo referencia a la esperanza y la ansiedad, mientras que la última remitió a la alegría y el miedo. En las respuestas al cuestionario, las estudiantes no fundamentaron los motivos por los cuales experimentaron alegría. Por su parte, la esperanza estuvo asociada al poder concluir la escritura del anteproyecto, pese al escaso tiempo que tenía disponible para dedicarse a esta actividad.

La estudiante que expresó haber experimentado miedo, no justificó su respuesta. Por su parte, la ansiedad experimentada estuvo asociada, en una estudiante, al hecho de que en el momento de finalizar el cursado de la asignatura, aún no había logrado concluir la redacción del anteproyecto:

Me genera bastante ansiedad, aún no está finalizado, por cuestiones laborales no tengo tiempo; será un proceso lento, pero lo lograré (Respuesta de estudiante nº 5).

La otra estudiante que expresó haber experimentado ansiedad, relacionó dicha emoción con los aspectos metodológicos y de factibilidad de la investigación planteada.

Emociones ante las proyecciones a futuro

En relación a la segunda pregunta que se les solicitaba responder, vinculada a las emociones experimentadas al imaginar que pronto deberán realizar el TFG, como ninguna de las participantes expresó haber manifestado emociones exclusivamente positivas, los datos fueron sistematizados de la siguiente manera: emociones negativas y emociones tanto positivas como negativas.

En cuanto a la primera dimensión, cuatro de las catorce estudiantes expresaron manifestar emociones negativas -ansiedad y miedo-, al imaginar que pronto deberían dedicarse a realizar el TFG. La ansiedad estuvo vinculada a que realizar el TFG implica obtener el título de licenciada en psicopedagogía, razón por la cual esperan culminar el trabajo de investigación a corto plazo, para concluir con la etapa de estudiante. Seguidamente, se recupera un fragmento que ejemplifica lo descripto:

Ansiedad, ya que es un momento que esperé hace tiempo, y miedo a los diferentes momentos que vamos a tener que atravesar (Respuesta de estudiante N° 13).

Como se observa en el fragmento recuperado, una de estas cuatro estudiantes expresó también manifestar miedo. El miedo estuvo asociado al desconocimiento en relación con las diferentes etapas y actividades a realizar durante la concreción del TFG.

Por otro lado, diez estudiantes expresaron haber experimentado emociones tanto positivas como negativas. Seis encuestadas hicieron referencia a la alegría y la ansiedad. De esas seis estudiantes, algunas de ellas refirieron también a otras emociones, tales como: orgullo y miedo. Otras dos estudiantes refirieron a ansiedad y esperanza, mencionando una de ellas también el enojo y la frustración. Por último, una de las estudiantes hizo mención a alegría y nerviosismo.

La alegría -emoción que apareció con mayor frecuencia en las respuestas-, estuvo vinculada principalmente a la próxima obtención del título de grado, a la finalización de una etapa y a la posibilidad que les ofreció el trayecto de la licenciatura para ampliar sus conocimientos. El orgullo estuvo vinculado a los esfuerzos realizados por las estudiantes, para poder cumplir con las exigencias y requerimientos del trayecto de la licenciatura. Por su parte, la esperanza estuvo asociada al reconocer los aprendizajes y los logros obtenidos durante el cursado, razón por la cual las estudiantes, si bien reconocen que el TFG

implicará esfuerzo y trabajo extra, consideran que podrán lograrlo, dado los resultados obtenidos hasta el momento vinculados a la redacción del proyecto.

Según las estudiantes, la ansiedad estuvo vinculada al querer concretar en la menor cantidad de tiempo posible el trabajo de investigación, como así también al reconocer al TFG como una instancia de aprendizaje que implica un gran nivel de autonomía y de ejercicio de nuevas actividades. En menor proporción, un grupo de estudiantes expresó haber manifestado miedo y nervios. Dichas emociones estuvieron asociadas al desconocimiento de los criterios de evaluación del tribunal a cargo de calificar su TFG y de lo que vendrá luego de finalizar la etapa de estudiantes, al iniciarse en el ejercicio profesional. Por otra parte, una de las estudiantes mencionó que posiblemente, en un futuro, en el momento de realizar el TFG, experimente frustración y enojo. En este sentido, la estudiante vinculó ambas emociones con los posibles errores a cometer durante la concreción del TFG, como así también con los tiempos que el proceso pueda demorar.

Por último, corresponde mencionar que una estudiante, respondió el interrogante del cuestionario sin hacer mención a emociones de logro, sino más bien a ciertos aspectos vinculados a la concreción del TFG de manera grupal:

Siento mucha responsabilidad y compromiso, en primera instancia porque el trabajo es en conjunto, lo realizo con una compañera. Todo lo que realice y lo que no, va a influir a ella también y, en segundo lugar, porque es la instancia de definición de la carrera (Respuesta de estudiante n° 12).

En síntesis, se advierte que las estudiantes expresaron haber experimentado emociones positivas, principalmente durante la concreción del anteproyecto de TFG y el cursado de la cátedra, al manifestarse conformes con la producción escrita alcanzada, con los nuevos conocimientos que construyeron respecto a la redacción académica y en función de que en un futuro cercano obtendrán el título de licenciadas en psicopedagogía.

Por su parte, las emociones negativas experimentadas estuvieron mayormente asociadas al desconocimiento de los tiempos y pasos a llevar a cabo luego de finalizar el cursado de la asignatura, ya sea en relación a cuestiones de índole académica -tales como los tiempos y criterios de calificación del tribunal encargado de evaluar la producción-, como así también respecto al ejercicio de diversas labores, vinculadas al trabajo del psicopedagogo en el ámbito de la investigación, que deberán abordar con mayor independencia y autonomía durante la concreción del TFG.

Por último, se considera pertinente mencionar que, en ambas preguntas, un grupo de estudiantes hicieron hincapié en la importancia que adquirió el trabajo en equipo y la co-construcción de conocimientos con su compañera de TFG, reconociendo que esta instancia de aprendizaje grupal les permitió asumir un compromiso y una responsabilidad aun mayor con las diversas actividades que implicó el trabajo de investigación, como así también debatir respecto a sus límites y posibilidades.

4. Discusión, conclusiones e implicaciones formativas

A lo largo del trabajo nos propusimos conocer más acerca de las emociones que experimentó un grupo de estudiantes universitarios ante una asignatura específica incluida en el plan de estudio de su carrera. Para sintetizar los hallazgos podemos decir que el estudio realizado permitió reconocer que las emociones experimentadas por las estudiantes fueron variadas, mencionando entre las positivas disfrute, alegría, esperanza, optimismo y felicidad. Entre las negativas mencionaron ansiedad, enojo, miedo e incertidumbre. En menor medida, refirieron a ambos tipos de emociones.

Las emociones positivas estuvieron vinculadas a las actividades que desarrollaron durante la asignatura, los conocimientos que construyeron sobre el tema de investigación elegido y la conformidad con la versión del proyecto lograda. Mientras que las emociones negativas guardan relación, por un lado, con las dificultades que presentaron para abordar ciertas tareas solicitadas durante el taller y por otro, con cuestiones a resolver posteriormente, luego del cursado de la asignatura.

A partir de los resultados hallados, proponemos posibles líneas de acción a tener en cuenta en la práctica docente y en próximas investigaciones. Resulta interesante referir a algunas acciones que podrían desarrollarse para continuar trabajando con las emociones y más específicamente, las vinculadas con tareas en el nivel superior.

Creemos que, desde la práctica educativa, los docentes de asignaturas del nivel universitario deberían diseñar contextos de aprendizaje que promuevan emociones positivas y el compromiso con los aprendizajes. Para ello, podrían tenerse en cuenta diversas cuestiones.

En primer lugar, prestar especial atención a las actividades a proponer en el contexto de la asignatura. En consonancia con la teoría, en donde se resalta el valor otorgado a las tareas y al control subjetivo de las mismas, creemos que una acción concreta a desarrollar es contribuir -al momento de presentar las tareas- a

que los estudiantes puedan darle un valor intrínseco a la actividad, por ejemplo, explicitando el sentido, clarificando objetivos, mostrando su valor y significatividad para el proceso de formación. También, presentando tareas en las que los estudiantes puedan percibir que tienen control y responsabilidad sobre la misma y los resultados o productos logrados a partir de ella.

En la misma línea, se advierte la importancia de continuar promoviendo desde la formación universitaria instancias de aprendizaje grupal, que impliquen discutir ideas y escuchar diversas opiniones, ya que algunas estudiantes encuestadas reconocen que el aprendizaje colaborativo se asocia a emociones positivas y a un mayor compromiso con las actividades. De acuerdo con Lave y Wenger (1991) las personas aprenden principalmente a partir de la interacción con otros aprendices. La circulación de la información entre compañeros del mismo nivel de conocimiento o de nivel cercano, sugiere que el compromiso con la construcción de conocimientos es un proceso social y una condición para el aprendizaje.

Además, otro aspecto para tener en cuenta en el desarrollo de las clases sería incorporar instancias de feedback relativo a percepciones sobre el contexto (Paoloni y Rinaudo, 2014). De acuerdo con las autoras, este tipo de realimentación integra dos dimensiones: una cercana en el tiempo y otra proyectada al futuro. La primera dimensión refiere a las expectativas iniciales de los estudiantes respecto de diferentes aspectos del contexto académico más inmediato, como pueden ser los contenidos que los estudiantes esperan que se traten en una asignatura, sus expectativas en torno a las evaluaciones, sus preferencias por ciertas tareas, entre otras. Por otro lado, la dimensión vinculada al futuro integra aspectos que definen el rol profesional, tales como: con quiénes trabaja un profesional graduado de la carrera, en qué lugares y ámbitos se desenvuelve, cuáles son las incumbencias profesionales, qué competencias valoran como importantes para ejercer el rol, entre otras. Creemos que incluir este tipo de *feedback* sería beneficioso para estudiantes universitarios que estén por culminar sus carreras, contribuyendo con la promoción de emociones positivas respecto al cursado de la asignatura y la regulación de emociones negativas, como miedo o ansiedad ante la tarea futura de realizar una investigación o la próxima inserción en el ámbito profesional.

Agregamos, además, que sería interesante que los docentes consideren la posibilidad de incluir diversos recursos para trabajar con las emociones dentro del aula. Coincidimos con Gómez-Ortiz et al. (2017) quienes afirman que es importante desarrollar y fomentar la empatía emocional de los alumnos y proponen realizarlo, por ejemplo, a partir del uso de narrativas (tales como cuentos, historias, películas) que apunten a que los estudiantes desarrollen su capacidad para conectarse emocionalmente con otras personas y por qué no, con sí mismos. En la misma línea, Moreto et al. (2018) afirman que recursos como la literatura, el teatro, la poesía, las narrativas o historias de vida, la ópera, la música y especialmente el cine abren un abanico de posibilidades a utilizar en la educación para contribuir a que el estudiante construya su identidad, logre una formación adecuada y trabaje con sus emociones. Si bien los autores mencionados lo proponen especialmente para la educación médica, nos parece una idea muy interesante para considerar en todas las carreras universitarias.

En el caso de carreras relacionadas con la formación de educadores, Retana Alvarado et al. (2019) realizaron una intervención basada en la integración de la educación emocional. Dicho estudio se llevó a cabo con el objetivo de promover la gestión de las propias emociones de la profesora y de los futuros maestros. Para ello, propusieron la utilización de diversos recursos, como metáforas, lectura de cuentos, reflexiones y autoafirmaciones positivas. Los resultados del estudio sugieren que el empleo de estrategias metacognitivas y de autorregulación como las mencionadas promueven el incremento de emociones positivas y la disminución de emociones negativas.

Otra cuestión que nos parece relevante retomar es la idea de ‘salir del aula’. Al respecto, Melgar y Elisondo (2017) comentan una experiencia en la cual propusieron salir del salón de clases a un grupo de estudiantes universitarios para recorrer un museo. Tomando como base esta idea, consideramos que en asignaturas como el taller referido podrían elaborarse propuestas para que los estudiantes salgan del aula, por ejemplo, invitándolos a participar de eventos científicos como Jornadas y Congresos, en donde diversos investigadores del área expongan sus trabajos y puedan aproximarse así, a diversas temáticas y metodologías de investigación a partir del intercambio. Para las autoras mencionadas, muchas prácticas y propuestas educativas en el nivel universitario atienden a las emociones en los aprendizajes y destacan la importancia de comenzar a abordarlo, a partir de que las emociones entren en el aula como así también saliendo del aula en búsqueda de emociones, aprendizajes y oportunidades para desarrollar la creatividad. Así, estas actividades intentan “construir historias, dentro y fuera de las aulas, que permiten amarrar los aprendizajes a emociones y experiencias significativas, y de esta manera promover transformaciones en las personas y por qué no, en la educación” (Melgar y Elisondo, 2017, p. 199).

Para continuar desarrollando investigaciones acerca de la temática, nos parece importante que se sigan llevando a cabo estudios sobre las emociones académicas en el nivel universitario. Así, sería interesante incluir carreras no sólo de las áreas de las Ciencias Humanas, sino también de otras áreas ya que todos los

profesionales deberían reflexionar acerca de sus emociones, pudiendo reconocerlas en sí mismos y en los demás y sobre cómo impactan en los aprendizajes, en su formación y en su identidad profesional. En este sentido, podemos destacar los trabajos de Caballero Carrasco et al. (2007), Caballero Carrasco et al. (2009), Costillo Borrego et al. (2013), Marcos-Merino et al. (2020), entre otros, en los que se subraya la importancia de abordar los aspectos afectivos y emocionales en el nivel superior en la formación inicial de profesores de diversas áreas.

Sería interesante que comiencen a considerarse también las emociones experimentadas ante el aprendizaje en línea, que hasta el momento fueron poco estudiadas (Stephan et al., 2019) y es una cuestión que toma especial relevancia a partir de la situación de emergencia sanitaria actual.

Sumado a esto, sería interesante revisar los instrumentos de recolección propuestos para indagar emociones. Así, destacamos el potencial que tendría en futuras investigaciones recabar datos a partir de otros instrumentos en que los estudiantes puedan expresarse e incorporar mayor detalle respecto a sus emociones y cómo las relacionan con aspectos del contexto. En ese sentido, los relatos autobiográficos serían muy ventajosos, tal como advierten Delory-Momberger (2014), Suárez (2016) y Andino y Varela (2017), dichas prácticas de escritura están constituidas de saberes experienciales y permiten conocer, socializar y re-significar comportamientos, emociones, sensaciones, deseos, expectativas, inquietudes, preocupaciones, formas de pensar y razonar. Escribir y socializar las experiencias permite que las personas se hagan conscientes de sí mismos y empaticen con las experiencias de los demás, otorgándole significado a lo sucedido. Siguiendo a Sardi (2017), la escritura como práctica impone una disciplina, una forma de objetivación y de control de las emociones que producen otras formas de tomar conciencia de lo vivido. La incorporación de este tipo de instrumentos contribuiría a superar una de las limitaciones de este estudio, en donde se utilizó un cuestionario de autoinforme que tiene preguntas pautadas y en las que se dispone de un breve espacio para responder.

Consideramos que este trabajo contribuyó a ampliar nuestros conocimientos acerca de las emociones de este grupo particular, actuando en esta asignatura. Nos resta como desafío continuar pensando e indagando acerca de la temática, para que en el futuro podamos contar con más y mejores herramientas para considerar las emociones en diversos contextos de aprendizaje.

Apoyos

El estudio realizado se llevó a cabo en el marco del proyecto titulado “Habilidades socioemocionales y emociones en contextos de aprendizajes diversos”, el cual fue aprobado por el Instituto de Investigación de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina. Resolución 614/18. Las autoras agradecen por el apoyo otorgado a la mencionada institución y a las estudiantes que participaron del estudio.

Referencias

- Andino, F. y Varela, R. S. (2017). Escritura de las prácticas: gestión de la materialidad y los saberes en el aula. *Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación*, 2, 1-14. <https://bit.ly/2HJYXUw>
- Caballero Carrasco, A., Guerrero Barona, E. y Blanco Nieto, L. J. (2007). Las actitudes y emociones ante las Matemáticas de los estudiantes para Maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura. *Investigación en Educación Matemática. Comunicaciones de los grupos de investigación. XI Simposio de la SEIEM*, 45-52. <https://bit.ly/382Pfpz>
- Caballero Carrasco, A., Guerrero Barona, E., Blanco Nieto, L. J. y Piedehierro, A. (2009). Resolución de problemas de Matemáticas y control emocional. En M.J. González, M.T. González y J. Murillo (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XIII* (pp. 151-160). SEIEM. <https://bit.ly/3mhrJkk>
- Consejo Directivo del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María (2016, 10 de noviembre). *Res. N° 156/2016 del Reglamento de Trabajo Final de Grado*.
- Costillo Borrego, E., Borrachero Cortés, A. B., Brígido Mero, M. y Mellado Jiménez, V. (2013). Las emociones sobre la enseñanza-aprendizaje de las ciencias y las matemáticas de futuros profesores de Secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(Núm. Extraordinario), 514-532. https://doi.org/10.25267/rev_eureka_ensen_divulg_cienc.2013.v10.iextra.03
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación: Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 695-710. <https://bit.ly/3n3DyFQ>
- Goetz, T., Frenzel, A., Pekrun, R. y Hall, N. (2006). The domain Specificity of academic emotional experiences. *The Journal of Experimental Education*, 75(1), 5-29. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.1.5-29>

- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 27-38. <https://bit.ly/30ofKmC>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ª ed. McGraw-Hill. <https://bit.ly/3ikKdbc>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (M. Espíndola y C. Alfaro, trad.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Marcos-Merino, J. M., Esteban-Gallego, R., Ochoa de Alda, J. A. G. y Mellado, V. (2020). Efecto de la enseñanza práctica en las emociones de los maestros en formación hacia la Biología: análisis de la influencia del género. *Revista Internacional de Pesquisa em Didáctica das Ciências e Matemática*, 1, 1-22. <https://bit.ly/2KqwioB>
- Melgar, M. F. y Elisondo, R. C. (2017). Museos como lugares de experiencias. Innovaciones en la Universidad. En M. F. Melgar y R. C. Elisondo (Comps.), *Museos y Educación. Buscando musas* (pp. 175-204). Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social. <https://bit.ly/3n7fQZi>
- Mendzheritskaya, J. y Hansen, M. (2019). The role of emotions in higher education teaching and learning processes. *Studies in Higher Education*, 44(10), 1709-1711. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665306>
- Moreto, G., González Blasco, P. y Piñero, A. (2018). Reflexiones sobre la deshumanización de la educación médica: empatía, emociones y posibles recursos pedagógicos para la educación afectiva del estudiante de Medicina. *Revista Educación Médica*, 19(3), 172-177. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.013>
- Paoloni, P. V. y Rinaudo, M. C. (2014). Los procesos de feedback desde una perspectiva multidimensional. Un estudio orientado a promover autorregulación en estudiantes universitarios. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo y A. González Fernández (Comps.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 287-323). Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social. <https://bit.ly/3l1q1Nc>
- Pekrun, R. (2000). A social cognitive, control-value theory of achievement emotions. En J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development* (pp. 143-163). Elsevier Science. [https://doi.org/10.1016/s0166-4115\(00\)80010-2](https://doi.org/10.1016/s0166-4115(00)80010-2)
- Pekrun, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction*, 15(5), 497-506. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.014>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T. y Perry, R. (2007). The Control-Value Theory of achievement emotions: an integrative approach to emotions in education. En P. Schutz y R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 13-36). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-012372545-5/50003-4>
- Pekrun, R., Goetz, T. y Perry R. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire. User's Manual*. University of Munich.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P. y Perry, R. (2011). Measuring emotions in students: learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Retana-Alvarado, D. A., de las Heras Pérez, M. Á., Vázquez-Bernal, B. y Jiménez-Pérez, R. (2019). ¿Cómo cambian las emociones en docentes en formación inicial al participar en un proyecto de indagación de aula? *Ápice. Revista de Educación Científica*, 3(2), 55-6 <https://doi.org/10.17979/arec.2019.3.2.4629>
- Rinaudo, M. C. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo y A. González Fernández. (Comps.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 163-205). Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social. <https://bit.ly/3l1q1Nc>
- Sardi, V. (2017). Escribir la práctica, inscribir la experiencia. *Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación*, 2, 1-14. <https://bit.ly/3l1eRIw>
- Schutz, P., Cross, D., Hong, J. y Osbon, J. (2007). Teachers identity, beliefs and goals related to emotions in the Classroom. En P. Schutz y R. Pekrun, *Emotion in Education* (pp. 223-241). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-012372545-5/50014-9>
- Schutz, P. y Lee, M. (2015). Teacher emotion, emotional labor and teacher identity. *Utrecht Studies in Language and Communication*, 27(1), 169-186. https://doi.org/10.1163/9789401210485_011
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stake, J. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Morata. <https://bit.ly/3n4Pbg0>

- Stephan, M., Markus, S. y Gläser-Zikuda, M. (2019). Students' achievement emotions and online learning in teacher education. *Frontiers In Education*, 4, 1-12. Frontiers. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00109>
- Suárez, D. H. (2016). Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 1(3), 480-497. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n3.p480-497>