

Contextos de Educación, agosto de 2018, nº 24, ISSN 2314-3932
Universidad Nacional de Río Cuarto.
Facultad de Ciencias Humanas
Departamento de Ciencias de la Educación

APORTES PARA PENSAR LAS EMOCIONES ACADÉMICAS EN CLASES UNIVERSITARIAS

CONTRIBUTIONS TO THINK ABOUT ACADEMIC EMOTIONS
IN UNIVERSITY CLASSES

**Arabela Beatriz Vaja(*, **), Rebeca Mariel
Martinenco(**), Rocío Belén Martín(*, ***)**

*CONICET, **Universidad Nacional de Villa María, ***Universidad Nacional
de Córdoba, República Argentina
arabelavaja@gmail.com

Palabras Clave

emociones académicas

psicopedagogía

clases

estudiantes

Resumen

Las emociones académicas son procesos psicológicos que involucran componentes cognitivos, afectivos, motivacionales y expresivos. En este escrito se presentan resultados hallados en un estudio realizado en relación a aspectos emocionales de un grupo de estudiantes universitarios. Trabajamos con 9 alumnas de una carrera de una Universidad Pública de la República Argentina. Los datos fueron obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas. Los resultados se organizan en dos ejes: a) emociones positivas relacionadas con las clases y con las actividades propuestas; b) emociones negativas vinculadas con la asistencia a clases y con las tareas propuestas. En las conclusiones, se destacan ciertos modos de optimizar las experiencias emocionales de los estudiantes. En este sentido, es necesario atender a la calidad de la instrucción, considerando aspectos como: promover la calidad cognitiva y motivacional de las clases, trabajar con contenidos significativos para los estudiantes, brindar autonomía a los estudiantes para regular el aprendizaje, crear estructuras sociales de aprendizaje para satisfacer las necesidades de interacción social y considerar las emociones del profesor (Pekrun, 2014).

Palabras Clave

academic emotions

psychopedagogy

lessons

students

Abstract

Academic emotions are psychological processes that involve cognitive, affective, motivational and expressive components. In this paper we presented results found in a study related with the emotional aspects of a group of university students. We worked with 9 students of a career of a Public University in Argentina. The data were obtained through semistructured interviews. The results were organized in two groups: a) positive emotions in relation to the lessons and to the proposed activities; b) negative emotions in relation to the class attendance and to the proposed task in class. In the conclusions, we point out certain ways of optimizing the emotional experiences of students. In this sense, it is necessary to attend to the quality of instruction, considering aspects such as: promoting the cognitive and motivational quality of the classes, working with meaningful contents, encouraging autonomy so that students regulate their learning, creating social learning structures to meet the needs of social interaction and considering the teacher's emotions (Pekrun, 2014).

INTRODUCCIÓN

Una sola vez en la vida me quedé paralizado por el temor. Fue durante un examen de cálculo durante mi primer año en la facultad, para el que no había estudiado. Aún recuerdo el aula donde entré esa mañana primaveral, con el mal presentimiento de que iba camino al fracaso. Había estado muchas veces en esa aula. Aquella mañana, sin embargo, no vi nada al otro lado de las ventanas ni en vestíbulo de la entrada (...) Mientras abría la cubierta azul de mi libreta de examen, sentí el sabor de la ansiedad en la boca del estómago.

Eché un rápido vistazo a las preguntas del examen. Fue inútil. Pasé toda la hora mirando fijamente la página, mientras pensaba obsesivamente en las consecuencias que tendría que soportar. Los mismos pensamientos se repitieron una y otra vez, en un torbellino de temor y estremecimiento. Me quedé quieto como un animal paralizado por el curare¹. Lo que más me afectó de ese espantoso momento fue lo limitada que quedó mi mente. No pasé esa hora intentando desesperadamente formar alguna respuesta verosímil a aquellas preguntas. Tampoco soñé despierto. Simplemente me concentré en el terror y esperé que aquel tormento terminara (Goleman, 1995, p. 103).

Quién conozca a Daniel Goleman², sabe que es un reconocido psicólogo que adquirió fama a través de sus estudios sobre la Inteligencia Emocional. En su libro *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual* (2000) comenta que fue él mismo quien protagonizó este relato de terror. Que Daniel sintiera esto, y su recuerdo sobre la situación nos da la pauta de que las emociones nos atraviesan en diversos contextos. Como advierten Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun y Sutton (2009) en su paso por contextos formales de educación, los estudiantes no sólo adquieren diversos conocimientos y habilidades cognitivas, sino que también desarrollan emociones placenteras o displacenteras en relación con los aprendizajes y los logros académicos.

Pekrun (2014) sostiene que el aula es un lugar emocional: los estudiantes experimentan emociones en el aula, y dichas emociones no sólo tienen importantes efectos sobre los logros y sobre sus aprendizajes, sino que también son parte de su identidad y afectan al desarrollo de la personalidad y a la salud física y psicológica, es decir, que impactan en su bienestar emocional. Por tal motivo, creemos que es importante atender a las emociones que experimentan los estudiantes en el contexto de las clases.

Si bien las emociones se estudiaron desde la Psicología, las emociones relacionadas con ambientes académicos aún son poco abordadas. Para enfatizar teóricamente las emociones académicas, Pekrun propuso la Teoría del control - valor (Pekrun, 2006; Pekrun, Frenzel, Goetz y Perry, 2007) y en el marco de la teoría se considera a las emociones como multidimensionales y complejas, ya que involucran componentes cognitivos, afectivos, motivacionales y expresivos (Schutz y Pekrun, 2007).

En el marco de lo expuesto, el objetivo general que nos planteamos en este escrito apunta a conocer más acerca de las emociones que experimenta un grupo de estudiantes ante diversas situaciones suscitadas en los contextos académicos en que se desempeñan en el marco de su formación universitaria.

Los objetivos específicos que nos proponemos alcanzar son: a) describir y analizar las emociones positivas que experimentan los estudiantes ante la asistencia a clases y ante las tareas que en ellas se proponen y b) describir y analizar las emociones negativas que experimentan y ante qué situaciones de la clase se despliegan dichas emociones.

MARCO TEÓRICO

En un primer momento las emociones fueron investigadas desde la Psicología General, pero luego también fueron estudiadas desde otras ramas de la disciplina, tales como la Neuropsicología, la Biopsicología y la Psicología Educacional. Concretamente, desde este último campo, hace pocos años que se comenzó a prestar atención al estudio de las emociones en ambientes educativos, lo cual se ve reflejado en diversas publicaciones sobre la temática (Järvenoja y Järvelä, 2009; Linnenbrink-García y Pekrun, 2011; Meyer y Turner, 2002; Pekrun, 2006; Schutz y Pekrun, 2007; entre muchos otros).

Para referir a las emociones que se despliegan concretamente en el ámbito educativo Pekrun, Goetz, Titz y Perry (2002) proponen el término *emociones académicas*, y las definen como aquellas directamente relacionadas con los aprendizajes y los logros académicos y con los procesos de instrucción que se dan en las aulas. Por lo tanto, el término propuesto por los autores refiere a aquellas emociones de logro experimentadas por los estudiantes -ya sea en el contexto escolar o en el ámbito universitario-, yendo más allá de las emociones relacionadas con el éxito y el fracaso, atendiendo también a las relacionadas con la instrucción o con el proceso de estudio.

Goetz, Zirogibl, Pekrun y Hall (2003) refieren a la relevancia que tiene atender a las emociones desde la perspectiva de la Psicología Educacional. Para los autores mencionados el foco de ésta disciplina se orienta a describir, analizar y optimizar aspectos psicológicos dentro de los ambientes educativos. A partir de allí, formulan algunas preguntas de investigación importantes: en relación a la descripción: ¿qué emociones existen en los contextos educativos?; en cuanto al análisis de las emociones, uno podría preguntarse cuáles sus antecedentes principales y cuál es el impacto que tienen sobre otros aspectos centrales de los ambientes educativos, tales como los aprendizajes, los logros y las interacciones sociales y, por último, si consideramos la idea de optimización, podemos preguntarnos qué se puede hacer para optimizar las experiencias emocionales en un ambiente académico. Es en esta dirección hacia donde apunta el presente trabajo.

Para abordar la temática de las emociones académicas, recurriremos a los aportes de la teoría de control-valor (Pekrun, 2006; Pekrun, Frenzel, Goetz y Perry, 2007). Su denominación se debe a que, para la teoría, las emociones son influenciadas por el control subjetivo de las actividades y por el valor subjetivo que se atribuye a las mismas.

Además, la teoría postula una taxonomía tridimensional de las emociones que considera: foco, valencia, activación. De las tres dimensiones usadas en la taxonomía, *valencia* y *activación* se postulan dentro de la teoría como las más importantes para describir los efectos de las emociones en el desempeño. Utilizando sólo esas dimensiones, las emociones pueden agruparse en cuatro categorías: positivas de activación (tales como esperanza y orgullo); positivas de desactivación (como lo son las de alivio y relajación) negativas de activación (serían, por ejemplo, el enojo, la ansiedad y la vergüenza; y por último, negativas de desactivación (como desesperanza y aburrimiento) (Pekrun *et al.*, 2007).

Los autores de la teoría advierten acerca de los efectos que estas emociones tienen en los recursos cognitivos, la motivación, el uso de estrategias de aprendizaje, la autorregulación de los aprendizajes y los logros académicos. A continuación, haremos referencia acerca de cómo diversos tipos de emociones pueden influir sobre cada uno de los aspectos mencionados.

En cuanto a los *recursos cognitivos* disponibles para realizar una tarea, los autores postulan que pueden verse reducidos si las emociones distraen la atención y la alejan de la actividad, lo cual perjudica el desempeño ante la misma (Pekrun *et al.*, 2007).

Teniendo en cuenta un recurso como la atención, podemos decir que las emociones llaman la atención hacia el objeto de la emoción, por ejemplo, si un alumno está orgulloso por obtener una buena calificación en un examen, su atención estará focalizada en dicho logro. Por lo tanto, una emoción positiva puede reducir el desempeño en todas aquellas actividades que demandan atención, lo cual incluye la mayoría de las tareas académicas de aprendizaje. Sin embargo, una excepción sería sentir emociones positivas relacionadas con la actividad, tales como el disfrute de los aprendizajes y el sentirse estimulado por los materiales de aprendizaje, ya que estas emociones focalizarán la atención sobre la tarea de aprendizaje, en lugar de desviar la atención (Pekrun, 2014).

En relación a la *motivación*, la teoría asume que emociones positivas de activación tales como el disfrute por el aprendizaje, aumentarían el interés y fortalecerían la motivación, mientras que las negativas de desactivación, tales como desesperanza y aburrimiento perjudicarían la motivación. Por el contrario, se postula que los efectos de emociones positivas de desactivación, como el alivio y negativas de activación como enojo o ansiedad son más complejos y ambivalentes. Si un estudiante se siente ansioso por un fracaso puede reducirse su interés y su motivación intrínseca, pero también puede fortalecer su motivación para aumentar sus esfuerzos a los fines de evitar otro fracaso. Si un estudiante tiene miedo a fracasar en un examen, la motivación intrínseca para aprender el material se reducirá mientras que la motivación por evitar el fracaso puede ser fortalecida (Pekrun *et al.*, 2007).

En tanto que el *uso de estrategias de aprendizaje y de resolución de problemas*, de acuerdo con la teoría considerada, puede verse promovido por emociones positivas de activación, lo cual favorecería el uso más flexible y creativo de las estrategias; ejemplos de esto puede ser la elaboración del material de aprendizaje, al relacionarlo con material trabajado anteriormente o con material estudiado en otras asignaturas, la organización del material y el pensamiento crítico así como también la utilización de estrategias profundas de aprendizaje, tales como la elaboración del material de aprendizaje. Por el contrario, emociones positivas de desactivación pueden reducir el uso de estrategias de aprendizaje (Pekrun, 2014).

En relación con los *procesos de autorregulación*, Pekrun *et al.* (2007), señalan que las conductas de autorregulación requieren un uso flexible de estrategias metacognitivas, metamotivacionales y metaemocionales, haciendo posible adaptar las conductas hacia las metas y las demandas del ambiente. La autorregulación se vería mejorada con emociones positivas como el disfrute por aprender, mientras que una regulación externa -que depende de otra persona-, sería facilitada por emociones como la ansiedad o la vergüenza. Dado que las emociones positivas de activación promueven un pensamiento y acciones flexibles, promoverían también la autorregulación de los aprendizajes por parte de los estudiantes, lo cual requiere la planificación y el monitoreo de las actividades de aprendizaje (Pekrun, 2014).

Por último, teniendo en cuenta los *efectos de las emociones en los logros académicos* se supone que

resultan de los cuatro aspectos antes mencionados (recursos cognitivos, motivación, uso de estrategias y autorregulación) y de cualquier interacción entre estos mecanismos y las demandas de las tareas (Pe-krun *et al.*, 2007).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Contexto de implementación. El estudio se desprende de un proyecto de investigación de reciente formación financiado por la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), República Argentina, que investiga la expresión y la forma que adquiere el aprendizaje en diversos contextos -formales, no formales e informales-, atendiendo a dos procesos inherentes como los aspectos emocionales y la formación de la identidad. En estudios previos (Martín, Vaja y Ciochetto, 2018) nos propusimos explorar aspectos relativos a la construcción de identidad en el marco de un contexto formal de aprendizaje, en la carrera Licenciatura en Psicopedagogía que se dicta en la universidad mencionada; es esta una carrera articulada de dos años de duración y requiere una titulación superior previa. En esa oportunidad exploramos cuestiones relacionadas a la construcción de identidad profesional, a partir de un cuestionario de autoinforme. Aquí, nos interesa conocer más acerca de las emociones desplegadas en contextos educativos.

Participantes. Trabajamos con 9 estudiantes que cursaron la Carrera Licenciatura en Psicopedagogía durante el segundo cuatrimestre del año 2016. Luego de la administración del cuestionario de autoinforme, nos pusimos en contacto con algunas estudiantes, les comunicamos nuestros intereses y los principales objetivos del estudio. Las estudiantes accedieron y comenzamos con la realización de entrevistas.

Instrumento de recolección de datos. En el marco del proyecto mencionado, se realizaron entrevistas con el propósito de ampliar información acerca de las apreciaciones de los participantes en relación a diversos aspectos emocionales que despliegan en los contextos instructivos. Así, las entrevistas que llevamos a cabo fueron semiestructuradas e incluían una diversidad de preguntas para profundizar en los aspectos mencionados. A los fines de este trabajo, focalizamos nuestro análisis en dos preguntas puntuales: a) Teniendo en cuenta las asignaturas cursadas hasta el momento, y considerando las clases en general, ¿recuerdan alguna clase o algún momento de las clases en que le/s haya/n surgido alguna emoción positiva? Por ejemplo, disfrute, esperanza, alegría, etc. ¿Por qué cree/n que en esa clase predominó esa emoción? y b) ¿Recuerdan alguna actividad o momento en que, por el contrario, les hayan surgido emociones negativas, como enojo, aburrimiento, desesperanza? ¿Por qué creen que predominó esa emoción? Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 30 minutos, fueron anónimas y se registraron en archivos de audio, para luego ser transcritas y analizadas.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Los análisis de las entrevistas realizadas se estructuran según dos ejes: a) emociones positivas relacionadas con las clases y con las actividades propuestas y b) emociones negativas vinculadas con las clases y las actividades.

a) Emociones positivas relacionadas con las clases y con las actividades propuestas.

Al analizar las respuestas proporcionadas por las estudiantes a la primera pregunta, podemos observar que todas reconocen experimentar emociones positivas como el placer y el disfrute. Si bien en todos los casos destacan el placer o el disfrute, pueden distinguirse dos tipos de aspectos a los cuales vinculan estas emociones. Por un lado, algunas respuestas (5 de 9) mencionan que las clases -consideradas en general- de ciertas asignaturas cursadas en su trayecto de formación, permitieron que experimentaran estas emociones, mientras que en otros casos (4 de 9), se identifican actividades puntuales como promotoras de disfrute.

Los siguientes fragmentos³ ilustran el primer tipo de respuestas relativas al disfrute ante las clases en

general.

A — Bueno, hubo dos materias en las que casi todas las clases me gustaron porque me gusta ese ámbito y más que todo pensado desde las intervenciones que nosotros como psicopedagogos podemos realizar en el ámbito clínico, que por ahí es un poco lo que nos faltaba. Y fue como mucha información nueva y me encantó, las dos materias. Y en otra materia también, fueron como miradas diferentes al abordaje dentro de las escuelas y también es como que pudimos hacer el recorrido de la Educación a lo largo de la historia que eso también me re gustó (...) Me parece que, porque es el campo en el que a mí me gustaría trabajar, fuertemente en lo institucional y clínica son como las dos partes que más me gusta, supongo que por eso estaba más atenta (Estudiante N°1).

A — Disfrute, contención, porque hay muchas cosas que las ves en la práctica y que por ahí no le encontrás la respuesta desde tu posición, pero a lo mejor haciendo la Licenciatura es como que le encontrás la vuelta y sentís que podés, digamos. Como que podés solucionarlo desde ese lado. Encontrás nuevas herramientas, nuevas formas de trabajar a cuestiones que uno solo o desde lo que viste en el Terciario no le encontrás⁴.

E — Y esas sensaciones de disfrute, de contención, ¿en qué espacios curriculares las sentías principalmente? O en qué situaciones de clase, si tenés alguna anécdota en particular que te acuerdes...

A — Por ejemplo, en una asignatura, justo los temas que la profesora explicaba tenían correlación con uno de los casos que había en mi pueblo y que lo habíamos empezado a trabajar, que tenía que ver con la epilepsia, la desnutrición, todas estas cuestiones... Entonces es como que ahí uno puede contar como ejemplo el caso y ahí es como que con el resto de las compañeras y la misma profesora te van dando como apoyo o sugerencias o información que uno no maneja, entonces en ese sentido sí. Y por ahí, si uno está, digamos, pensó en sugerencias o en formas de tratamiento y por ahí tienen correlación con lo que dice el profesor o las compañeras te da la sensación de satisfacción porque uno no está alejado de lo que realmente es, o no está tan confundido ni errado como uno a veces piensa (Estudiante N° 2).

A — Sí, hay clases que... sobre todo las del año pasado de primer año, cuando yo empecé la carrera me propuse disfrutar y por ejemplo había clases, que... qué sé yo... tenías profes tan grosas⁵ que eran realmente el disfrute y el placer de estar ahí, la satisfacción de estar ahí más que todo.

E — Y recordás así... algún momento clave que te haya provocado...

A — Algún momento clave... puntualmente no, sí te puedo nombrar las materias o las profes...

E — Que realmente disfrutabas vos

A — Sí, que realmente disfrutaba, pero un momento clave no.

E — ¿Por qué creés que en esas materias predominó esa emoción de disfrutar?

A — Para mí en esas materias porque era en las materias que más me sentí a gusto, con la temática o con la modalidad de la clase de la profe, o cómo explicaba y esas cosas (Estudiante N° 3).

Como puede notarse, en los ejemplos transcritos, las alumnas refieren a que el disfrute se da ante la asistencia a clases de determinadas asignaturas, tomando a las clases en general, ya sea porque son materias que se relacionan al ámbito de trabajo donde se desempeñan o donde les gustaría desempeñarse; porque encontraron nuevas herramientas para el ejercicio del rol o por las temáticas tratadas y la modalidad de las clases.

En cuanto al otro tipo de respuestas -expresiones en las que se mencionan actividad o características específicas como disparadoras de emociones positivas- podemos ilustrarlas con los siguientes fragmentos:

A — *A mí me gustan cuando dan casos, cuando dan los casos clínicos es cuando más me siento motivada, en cuestión de lo emocional es como que más me involucro en el caso también. Lo que hacen en el aula cuando lo muestran me gusta. Y también me gustó mucho la clase de abuso sexual infantil que vimos en clase (...) En otra materia también, primero me causó curiosidad, por el hecho que no conocía las distintas herramientas para trabajar en discapacidad, me interesó mucho y me pareció muy novedoso por la época en la que estamos y toda la innovación informática (...) Sí, también en otra materia se pudo ver esto de la explicación. A veces en otras materias hay mucho teórico y poca práctica y no hay tanta explicación. Y acá como que nos hicieron hacer una anamnesis, estuvimos más metidas dentro de la temática y más dentro de la práctica y de la teoría (Estudiante N° 6).*

A — *Por ahí no tiene que ver, en mi caso, con una materia en sí, sino con ciertas actividades puntuales que sí, me da ganas de hacerlas.*

E — *¿Cuáles son esas actividades?*

A — *Por lo general, las que están relacionadas con las prácticas, que te dan ejemplos, que no ves sólo teoría...*

E — *Se puede hacer más transferencia...*

A — *Exactamente. O que los profes te cuentan experiencias personales, tienen mucha experiencia, entonces recuperan un montón de cosas de sus trabajos, entonces eso me gusta mucho (Estudiantes N° 8 y 9).*

Tal como se observa en los fragmentos presentados, y en dirección a las respuestas anteriores, las estudiantes manifiestan que disfrutaban más de actividades que tienen relación con una práctica.

b) Emociones negativas vinculadas con las clases y las actividades propuestas.

Al analizar las respuestas proporcionadas por las estudiantes acerca de esta cuestión, encontramos que son dos las emociones negativas a las que aluden en relación a la asistencia a clases: aburrimiento y enojo.

En cuanto al aburrimiento, vemos que 6 de las 9 estudiantes experimentaron esta emoción:

A — *En una materia me pasó, pero porque tampoco estaba tan conectada con la clase, entonces todas las actividades eran como muy esquemáticas y todas iban a lo mismo y a mi esa parte no me gustaba (Estudiante N° 1).*

A — *A mí por ejemplo la línea institucional, no me gusta mucho y me parece que en todos estos años fue bastante repetitivo. Entonces era volver a escuchar. (...) Sí, te causa aburrimiento, no te genera placer volver a escuchar lo mismo, te resulta como que cansador, muy pesado (Estudiante N° 4).*

A — *Aburrimiento por ahí en las clases de una materia puntual, porque son muy densas y tenemos los viernes, es medio aburrido escuchar todo el tiempo (Estudiante N° 5).*

A2 — *Las que son pura teoría, que el profe viene y empieza a hablar, hablar, hablar... o sino cuando vienen y te dicen: -"bueno, ponete a leer este texto" y no lo explica.*

A1 — *Sí, también por ahí por día tenemos mucha carga horaria, entonces llegan las seis de la tarde y seguimos viendo power y cosas y ya... no.*

E — *Sí, la atención ya no da más.*

A1 — *Sí, porque además vienen con el power y cuando no anda la compu, no saben cómo explicarlo. Entonces como que se hace muy tediosa la clase, porque están esperando que venga el técnico y te quieren dar la clase, pero paran todo el tiempo* (Estudiantes 8 y 9).

El aburrimiento, como se denota en los fragmentos, se relaciona con cuestiones relativas a la organización de la clase, por ejemplo, si la presentación digital no funciona, o cuando las clases son esquemáticas y no suponen un desafío nuevo.

En cuanto al enojo, 3 de las 9 entrevistadas reconocieron experimentarlo. Principalmente lo relacionaron con dos aspectos: por un lado, al manejo y organización de la clase y por otro, a actitudes o comentarios realizados por el profesor. A continuación, se transcriben algunos ejemplos:

A — *Es como que en principio eran clases que no estaban estructuradas, pero de ninguna manera, es como que ella llegaba y a medida de lo que iba surgiendo se iba dando la clase. Pero a veces es como que no le encontrábamos relación con el tema, con el tema que teníamos planteado desde un programa. (...) Entonces por ahí lo que veíamos en clases no lo podíamos transferir a nivel ni teórico ni práctico con respecto a nuestra profesión, entonces no le encontrábamos sentido. Y terminaba la clase con enojo y frustración porque decíamos “no puede ser”* (Estudiante N° 2).

A — *Sí, el enojo, sí... Me acuerdo una clase puntualmente del año pasado, una profesora que... es una profe que por ahí da cosas por supuestas y que lo que es lo administrativo de la Universidad y esas cosas, que nosotros no tenemos idea y después ella se enojaba con nosotros, nos trataba mal* (Estudiante N° 3).

A — *No me gusta cuando alguien hace un comentario o un aporte y como que el profesor deja en evidencia que lo que yo traigo no sirve, o sea estudié cuatro años, antes de esto, se supone que un leve conocimiento de lo que estoy hablando tengo, entonces no me gusta que me [deja] con esa sensación de lo que yo digo, yo entiendo, lo que pienso está mal. (...) En esas situaciones que te decía yo, es cuando siento enojo. Soy muy justo, y no soporto las injusticias entonces muchas veces quizás choco con algunos profesores* (Estudiante N° 7).

Como en los fragmentos anteriores, el manejo y la organización de la clase aparece como un aspecto que genera tanto aburrimiento como enojo -en estos últimos casos-. A su vez, las estudiantes manifiestan que experimentan enojo por cuestiones actitudinales, en cuanto a la valoración de las opiniones en clase y respecto a cuestiones administrativas que ellas desconocen y los docentes consideran como conocidas por los estudiantes.

IMPLICACIONES EDUCATIVAS

En este escrito nos propusimos conocer más acerca de las emociones que experimentan estudiantes frente a diversas tareas y situaciones desplegadas en los contextos académicos. Los resultados obtenidos fueron diversos, encontramos que durante las clases se despliegan tanto emociones positivas como negativas, que van variando de acuerdo al profesor, la tarea y la modalidad y organización de la clase.

Nos parece interesante retomar aquí la tercera pregunta planteada por Goetz, Zirngibl, Pekrun y Hall (2003) referida a qué se puede hacer para optimizar las experiencias emocionales en ambientes académicos. En este sentido, consideramos interesante rescatar algunos planteos de Pekrun (2014) que nos permiten ensayar algunas respuestas al interrogante planteado y contribuyen a pensar de qué modo podemos optimizar las experiencias emocionales de los estudiantes. En este sentido, el autor mencionado plantea la importancia de promover la calidad de la instrucción, y para ello propone diversas cuestiones

que podrían tenerse en cuenta, a saber: la calidad cognitiva y motivacional de la clase, el contenido de las tareas, la autonomía para la autorregulación, la estructura social y la influencia de las emociones de los docentes.

La *calidad cognitiva y motivacional de las clases* es, en términos de Pekrun (2014), una cuestión de extrema importancia para analizar las emociones de los estudiantes. La calidad cognitiva se vincula con la estructura, claridad y dificultad de las tareas vinculadas a las capacidades de los estudiantes. Cuando los materiales de aprendizaje presentan organización y son adecuados al nivel de competencia de los estudiantes, éstos experimentan un aumento de autoconfianza y disfrute y una disminución de aburrimiento y ansiedad. En cambio, la calidad motivacional tiene relación con el valor atribuido al aprendizaje; la valoración será mayor frente a tareas significativas y de interés para los estudiantes que les permitan autorregular su aprendizaje.

Respecto al *contenido de las tareas*, deberían trabajarse contenidos que sean significativos para los estudiantes, para que despierten el interés y el desarrollo de una valoración intrínseca de la tarea. Así, las tareas más significativas son aquellas cuyos contenidos están relacionados a los intereses de los estudiantes y también las que ofrecen contenidos que se relacionen con su futuro y sus metas profesionales (Pekrun, 2014).

En cuanto a la *autonomía para la autorregulación* el autor mencionado destaca que es necesario darles autonomía a los estudiantes para que regulen sus procesos de aprendizajes y para que aumenten su disfrute. La autonomía podría incluir la definición de metas de aprendizaje, la selección de estrategias utilizadas para el aprendizaje y el monitoreo del propio progreso hacia a los aprendizajes.

En relación a la *estructura social*, Pekrun (2014) advierte acerca de la importancia de crear estructuras sociales de aprendizaje que ayuden a los estudiantes a poder satisfacer sus necesidades de interacción social, ya que esta interacción podría promover interés e impactar positivamente en el valor percibido de los aprendizajes. Cuando los estudiantes trabajan en grupos, pero no son capaces de organizar efectivamente su trabajo, el docente puede asistirlos en el desarrollo de habilidades mediante el andamiaje de sus aprendizajes.

Por último, en relación a las *emociones del profesor*, se debería tener en cuenta que las emociones son contagiosas y pueden transmitirse, de modo que los alumnos sientan la misma emoción. Por lo tanto, las emociones que el profesor experimenta y las explicaciones en el aula pueden tener efectos profundos en las emociones experimentadas por los estudiantes. De esta manera, impactarían tanto en las emociones positivas, tales como el disfrute y el orgullo durante la enseñanza, como también en las emociones negativas como son el enojo, la ansiedad o la frustración. Las emociones positivas del docente, que se evidencian en sus explicaciones, en la presentación de las actividades y en las tareas propuestas, pueden promover el disfrute del aprendizaje en el aula y así tener efectos sobre el modo en que los estudiantes valoran los aprendizajes construidos (Pekrun, 2014).

CONSIDERACIONES FINALES

Para concluir nos parece necesario mencionar que el estudio descrito presenta algunas limitaciones, pero que también realiza aportes interesantes al campo de la investigación sobre emociones académicas. Dentro de las limitaciones podemos mencionar la escasa cantidad de entrevistas realizadas que, si bien en algún sentido pueden restringir los alcances del estudio, nos permitieron conocer más acerca de las emociones que sienten los estudiantes al momento de asistir a clases y de realizar las tareas que en ellas se proponen.

En cuanto a los aportes del trabajo podemos destacar la contribución teórica, ya que se abordan las emociones desde una perspectiva sociocognitiva que intenta integrar diversos avances sobre las emociones y que además es poco trabajada en nuestro contexto. Por otro lado, permite pensar nuevos

caminos que podría transitar la investigación sobre emociones: por ejemplo, creemos que sería enriquecedor seguir estudiando las emociones de los estudiantes, no sólo a través de entrevistas sino también mediante la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos que nos permitan abordar mejor la complejidad de la temática estudiada. Tal como lo advirtieron hace unos años Turner, Meyer y Schweinle (2003) se requieren metodologías mixtas para una mejor comprensión de la naturaleza afectiva de los ambientes de clases y su relación con aspectos personales del estudiante para profundizar en el análisis de las interacciones en el aula, dado que éstas son más complejas que los constructos que utilizamos para describirlas.

En definitiva, creemos que lo planteado en el presente artículo tiene gran potencial para contribuir a una mejor comprensión de la dinámica emocional que despliegan los estudiantes actuando en contextos reales de aprendizaje que transitan en el marco de su formación universitaria, realizando aportes que pueden ser retomados -tanto por docentes como investigadores del campo de la Psicología Educativa- con el fin de colaborar con el diseño y la mejora de ambientes instructivos en los que los estudiantes experimenten emociones positivas al momento de aprender.

Notas

1. *Curare* es un término que refiere de modo genérico a diferentes venenos de flechas. Los extractos se hacen con diferentes plantas (Wikipedia) <https://es.wikipedia.org/wiki/Curare>
2. Daniel Goleman: https://es.wikipedia.org/wiki/Daniel_Goleman
3. En los fragmentos transcritos, la letra 'A' corresponde a Alumna, mientras que la letra 'E' corresponde a Entrevistadora.
4. Las formas verbales son típicas del *voseo* rioplatense (vos encontrás por tú encuentras, vos podés, por tú puedes, vos olvidás por tú olvidas, vos creés por tú crees, vos tenés por tú tienes, ponete por ponte, etc).
5. La palabra *grosa* es un término que se utiliza como sinónimo de genial, espectacular o para calificar a algo admirable, importante y que inspira respeto. En este caso, la alumna estaría haciendo referencia a una muy buena profesora que imparte clases de calidad.

REFERENCIAS

- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R. y Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705-716.
- Goetz, T., Zirngibl, A., Pekrun, R. y Hall, N. (2003). Emotions, Learning and Achievement from Educational-Psychological Perspective. En P. Mayring y C. van Rhoeneck (Eds), *Learning Emotions: the influence of affective factors on classroom learning* (pp 9-28). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Buenos Aires, Argentina: Vergara Ediciones.
- Järvenoja, H. y Järvelä, S. (2009). Emotion control in collaborative learning situations - Do students regulate emotions evoked from social challenges? *British Journal of Educational Psychology*, 79(3), 463-481.
- Linnenbrink-Garcia, E. A., y Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement [special issue]. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1).
- Martín, R. B., Vaja, A. y Ciochetto, E. (2018). Diversidad de contextos de aprendizaje en el desarrollo del rol del Psicopedagogo. En P. Mercado, N. González, L. Beltramino y F. Ferrero (Eds.) *Contextos de producción de la Teoría de Lev Vigostky, a 120 años de su Nacimiento. Actualizaciones y perspectivas en aprendizajes y educación*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Meyer, D. y Turner, J. (2002). Discovering emotion in Classroom Motivation Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 107-114.
- 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.
- Pekrun, R. (2014). Emotions and Learning. *Educational Practices 24*. International Academy Education and International Bureau of education. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_24eng.pdf
- 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. 13-34). San Diego, USA: Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. y Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-105.
- Schutz, P. y Pekrun, R. (2007). *Emotion in Education*. San Diego, USA: Academic Press.
- Turner, J.; Meyer, D. y Schweinle, A. (2003). The importance of emotion in theories of motivation: empirical, methodological, and theoretical considerations from a goal theory perspective. *International Journal of Educational Research*, 39, 375-393.

Artículo recibido: 28 de noviembre de 2017

Artículo aceptado: 17 de abril de 2018