



Revista Iberoamericana de Educación
Superior

E-ISSN: 2007-2872

emmaro@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación
México

Fernández-Poncela, Anna-María

Representaciones sociales estudiantiles: expectativas, evaluaciones y emociones
Revista Iberoamericana de Educación Superior, vol. VIII, núm. 21, 2017, pp. 190-217
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299149615012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Representaciones sociales estudiantiles: expectativas, evaluaciones y emociones

Anna-María Fernández-Poncela

RESUMEN

Este texto es un estudio sobre emociones, expectativas y evaluaciones en el proceso educativo a través de las representaciones sociales de un grupo de estudiantes universitarios. Se revisan percepciones en torno a la vida, la universidad y en concreto el desarrollo de la enseñanza aprendizaje en una materia. Con ello se tiene un panorama en torno a lo que esperan al iniciar un curso y lo que valoran cuando éste concluye. En general las miradas son satisfactorias y positivas, y el ejercicio permite conocer las opiniones sobre un tema que es poco abordado por la investigación social.

Palabras clave: universidad, emociones, expectativas, evaluaciones, estudiantes, representaciones sociales, México.

Anna-María Fernández-Poncela

fpam1721@correo.xoc.uam.mx

Mexicana. Doctora en Antropología por la Universidad de Barcelona, España. Docente e investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana, plantel Xochimilco (UAM-X), México. Temas de investigación: las emociones en la enseñanza aprendizaje y la risa en el aula. Para consultar sus libros y artículos: www.annamariafernandezponcela.com.



Representações sociais estudantis: expectativas, avaliações e emoções

RESUMO

Este texto é um estudo sobre emoções, expectativas e avaliações no processo educativo através das representações sociais de um grupo de estudantes universitários. São revisadas percepções em torno da vida, da universidade e especificamente do desenvolvimento do ensino-aprendizagem na aula, a fim de obter o panorama sobre aquilo que os estudantes esperam no início do curso e aquilo que valorizam na conclusão do mesmo. Em geral, os olhares são satisfatórios e positivos e o exercício permite conhecer as opiniões referentes a este tema pouco estudado pela pesquisa social.

Palavras chave: universidade, emoções, expectativas, avaliações, estudantes, representações sociais, México.

Social student representations: expectations, evaluations and emotions

ABSTRACT

This text is a study about emotions, expectations and evaluations in the educational process through social representations of a group of college students. Perceptions about life, the university and specifically the development of teaching and learning in a subject are reviewed. This will provide an overview about what they expect when starting a course and what they value when it concludes. The views are commonly satisfactory and positive, and this exercise allows the views on a topic that is little discussed by social sciences research.

Key words: college, emotions, expectations, evaluations, students, social representations, Mexico.

Recepción: 09/06/15. **Aprobación:** 16/02/16.





Introducción

En últimas fechas se habla mucho de la inteligencia emocional y de la educación emocional, pero a veces ni siquiera conocemos las emociones, expectativas y valoraciones de las y los estudiantes en su tránsito educativo por sus diferentes niveles, incluida la universidad.

Este texto tiene como objetivo precisamente conocer, describir y analizar, en la medida de lo posible, las representaciones sociales sobre las emociones, expectativas y evaluaciones estudiantiles, en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario —en el entendido que también las expectativas y las valoraciones contienen un importante componente emocional—. Esto se realiza a través de la voz de las y los protagonistas en una experiencia concreta, esto es, una materia y su periodo lectivo, contrastando percepciones y opiniones iniciales y finales del discurso vertido en un ejercicio diseñado a tal efecto, aplicado y analizado a través de la mirada de las representaciones sociales; para lo cual se pasa revista de sus percepciones y apreciaciones, desde la vida en general hasta su estancia en la universidad, para finalmente focalizar emociones, expectativas y evaluaciones alrededor de una materia, en un tiempo-espacio concreto.

En México algunos grupos están preocupados u ocupados en las nuevas formas que va cobrando la educación del presente siglo, las nuevas competencias, la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) y su uso, el mercantilismo o utilitarismo que avanza, la falta de crítica social, la marginación de las humanidades, etcétera. Pocos o casi ninguno en la parte emocional y humana de la educación, sin la cual las anteriores inquietudes en favor o en resistencia a la actual tendencia del sistema educativo, pueden resultar incompletas.

Este trabajo es sólo un primer acercamiento al tema de algo tan importante y muchas veces soslayado como son las emociones, que construyen junto a la cognición el núcleo de la enseñanza-aprendizaje,

y que además en tiempos como los presentes, revueltos o interesantes, bien vale la pena tener en cuenta, ya que la emoción se relaciona directamente con los valores y la ética, entre otras cosas, como la salud física y mental, el bienestar y un satisfactorio o no aprendizaje para la vida.

La metodología de trabajo es cualitativa e interpretativa enfocada en los aspectos motivacionales y afectivos de la educación. Como ya se anunció es a través de las representaciones sociales como propuesta teórico-metodológica que se realiza el análisis de las percepciones y actitudes estudiantiles, que se recogieron de las narraciones vertidas en dos cuestionarios aplicados uno al inicio y otro al final de una misma materia trimestral de ciencias sociales —en ambos casos con una decena de interrogantes—. En total fueron cuatro grupos —para que fueran un mayor número— de estudiantes, que reunieron 55 personas que participaron en el ejercicio en 2014 en la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco (UAM/X). Hubo preguntas cuantitativas, y sobre todo cualitativas que tenían que ver con la evaluación de la materia, las sensaciones y emociones al respecto tanto al inicio como al final del curso, así como las expectativas antes y la valoración después su dinámica, el personal docente y de éste, los y las compañeras. Reiteramos, tanto al iniciar el curso como al concluirlo, con lo cual se tiene la posibilidad de valorar la valoración —valga la redundancia—, pensamientos y sentimientos sobre el transcurso de una materia, sus expectativas y los resultados alcanzados, desde una mirada que atraviesa y va más allá de la típica evaluación académica formal, apuntando al corazón de la sensación emocional, así como a la reflexividad holística y compleja (Morin, 2007).

Si bien hoy sabemos de la intervención de quien investiga, no es menos cierto que este enfoque pone al sujeto de estudio, su testimonio y discurso en el centro de la reflexión, su interpretación, mediada por supuesto por la persona investigadora pero no sólo producto de la mirada de ésta.



Sólo añadir que en los dos cuestionarios —inicial y final— los interrogantes cuantitativos —solo tres en cada uno de ellos— fueron analizados como tales; los cualitativos —que fueron la mayoría— sí se podrían cerrar por campos semánticos, también se trabajaron cuantitativamente con el único propósito de obtener claras tendencias ilustrativas, y en el caso de no poder hacerse, se presentan algunos de los resultados cualitativos más destacados y significativos.

Una aproximación a las representaciones sociales

Mucho se podría decir sobre las representaciones sociales, por lo que aquí únicamente señalaremos algunas cosas que creemos oportuno presentar para el trabajo en concreto que se va a realizar. Las representaciones están en las creencias, las experiencias, se encuentran en la mente, las emociones, y transitan por el lenguaje. Las representaciones son ideas y opiniones, se expresan en comportamientos y prácticas, se basan en conocimientos y actitudes, van de las percepciones, juicios, valores y emociones a las conductas y las acciones.

Las representaciones sociales son entidades casi intangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas. Sabemos que corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia, así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica (Moscovici, 1979:27).

Un autor clásico del tema, Sergei Moscovici (1979), considera a las representaciones sociales como interfaz entre lo psicológico y lo social, lo simbólico y lo real, construcción del conocimiento en

la vida cotidiana que comunica y orienta hacia la acción, a modo de red de conceptos e imágenes interactivas evolucionando en el tiempo y el espacio, y retroalimentando reflejo y producción. Una forma de organización psicológica, de comunicación y conocimiento social, que no sólo reproduce, sino que produce, es decir, un movimiento bidireccional o cíclico entre sujeto y objeto en el acto de conocimiento y comunicación, concepto y percepción son intercambiables, son producto y proceso a la vez (Ibáñez, 1988; Jodelet, 2008).

[...] concierne a la manera en que nosotros, sujetos sociales, aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras, el conocimiento “espontáneo”, “ingenuo”, que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales, ese que habitualmente se denomina conocimiento del sentido común, o bien pensamiento natural, por oposición al conocimiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de las experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder las preguntas que nos plantea el mundo, saber lo que significan los descubrimientos de la ciencia y el devenir histórico para la conducta de nuestra vida, etc. En otros términos, se trata de un conocimiento práctico (Jodelet, 2008: 473).

Lo de conocimiento práctico expuesto por Denise Jodelet (2008) es de suma importancia, pues no



sólo se construyen marcos de percepción e interpretación sino que se orientan conductas y prácticas. Se trata de sistemas sociocognitivos y culturales en los que hay creencias, valores, normas, informaciones, nociones, imágenes, metáforas, opiniones, estereotipos y actitudes positivas o negativas, con principios interpretativos y orientadores de percepciones, valoraciones y prácticas, y que configuran una suerte de conciencia colectiva que apunta las formas de ser, estar y actuar en el mundo, intersubjetivamente e intergrupalmente, interactuando con los otros y las otras, los modos de comprender, orientarse y comportarse (Rodríguez Salazar, 2001; Araya Umaña, 2002; Abric, 2004; Jodelet, 2008). No obstante, conviene remarcar también su carácter abierto y reflexivo en el sentido de discurso y poder de decisión.

En una propuesta para repensar las representaciones sociales y sus procesos [...] ofrecen una imagen abierta de las representaciones que afirman que éstas están montadas en argumentaciones que afirman y niegan, justifican y critican. Son entendidas como construcciones susceptibles de deliberación interna y externa en las que sus suscriptores encuentran sus aliados y sus opositores. De este modo, se destaca el carácter reflexivo, deliberativo y crítico del pensamiento de sentido común. Las representaciones sociales, entonces, no sólo son asunto de pensamiento práctico —como parecen sugerir muchos teóricos de las representaciones—, sino también del pensamiento discursivo y deliberativo (Rodríguez Salazar, 2001: 55-6).

En este punto y para concretar, según la teoría de las representaciones sociales, éstas tienen tres dimensiones. La primera es la información, el conocimiento del tema, qué se piensa o se sabe sobre el mismo, cuantitativa y cualitativamente hablando, y de dónde se obtiene dicho conocimiento, esto es, sus fuentes. La segunda es el campo semántico que está formado por imágenes y opiniones, como decíamos, modos sociales, juicios, creencias, vivencias, valores,

etcétera. Se trata de cómo se interpreta el objeto, la manera en que el sujeto piensa al objeto, lo construye y lo comunica, lo crea o transforma, en definitiva, lo utiliza. Y la tercera es la actitud, que es la reacción emocional, básicamente favorable o desfavorable, que indica qué se hace y cómo se actúa, dinamiza y regula la acción (Moscovici, 1979; Rodríguez Salazar, 2001; Araya Umaña, 2002).

En cuanto a esto último conviene subrayar la escasez de acercamientos desde el componente motivacional, afectivo y valorativo de las representaciones sociales y que cobra un gran interés en el presente estudio relacionado con el aprendizaje, la construcción del conocimiento, y sobre todo, la relación educativa interpersonal, interactiva, intragrupal.

En resumen y para concluir esta breve introducción a las representaciones sociales, éstas están ancladas en el conocimiento común, están entre las prácticas y las experiencias conscientes —el sentido funcional en la acción cotidiana— expresando y comunicando, representando algo o a alguien, interpretando, guiando y construyendo el mundo. Son representaciones, o en su caso construcciones, de algo —objeto, situación— o de alguien, esto es, lo concreto en el aquí y ahora, con espacio y lugar posible, de corta duración, de carácter socio-cognitivo, construyen conocimiento con contenido específico sobre la vida cotidiana, saber pragmático, lo que piensa la gente y cómo se comunica. Son concretizaciones de los imaginarios de alguna manera o una interfaz entre éstos y la supuesta realidad concreta (Banchs *et al.*, 2007).

Vamos ahora a centrarnos en el estudio de caso y revisar cuáles son las representaciones sociales estudiantiles, básicamente acerca de sus emociones, expectativas y evaluaciones en la universidad, en la enseñanza-aprendizaje, y en concreto en su carrera, una materia, en el aula, respecto al profesor y sobre los compañeros/as de clase. Mismas que se rescatan de los relatos y testimonios de los cuestionarios autoadministrados a tal efecto, ya expuestos anteriormente.



Una última cuestión en relación con todo lo ya dicho pero que se desea remarcar, las representaciones en los testimonios recabados presentan un punto de vista reflexivo y emocional del sujeto consultado. Pero no se trata de un simple discurso o imagen mental de la realidad, ya que las representaciones sociales provienen de constructos sociales —historia, ideología, cultura— y de experiencias personales —además de creencias—, con lo cual se conforman como filtro mental a la hora de percibir la realidad, toda vez que impactan pensamientos y emociones, orientan conductas y acciones, regulan los intercambios sociales y, lo más importante, se erigen como decimos, cual filtros que colorean la existencia, siendo a la vez producto de ellos.

Emociones y conceptos afines¹

Sobre las emociones y los sentimientos —que aquí vamos a usar como sinónimos pues así se emplean en el lenguaje coloquial— también se podrían señalar muchas cosas, pero no es objetivo de este texto profundizar en ello. Sólo mencionar que los seres humanos piensan, sienten y actúan, lo primero y lo último parecen más claros y accesibles, mientras que sentir tiene que ver con sensaciones y percepciones, con el cuerpo —fisiológico, bioquímico—, las ideas —la mente— y con la acción —comportamientos.

Respecto a las emociones existen diferentes miradas teóricas, cada una de las cuales pone énfasis en alguna de las características que sin duda poseen, hoy en día es posible aceptar que todas y cada una de ellas son una parte que explica el carácter de las emociones: evolucionista, psicofisiológica, conductista, cognitiva y construccionista.

Para dar aquí alguna noción orientativa de emoción, diremos que en general y de manera muy breve se trata de procesos físicos y mentales, neurofisiológicos y bioquímicos, culturales y psicológicos

de aparición reactiva y abrupta, breves, que conllevan manifestaciones físicas y químicas que producen agitación a través del sistema nervioso central, esto es, dan o quitan ánimo, mueven. De ahí que los sentimientos —resultantes muchas veces de aquellas— se consideren emociones culturalmente codificadas, nombradas y que permanecen en el tiempo (Marina, 2006; Filliozat, 2007). No obstante, como se dijo, aquí no haremos diferencias entre ambos conceptos.²

“Las emociones tienen muchas facetas. Incluyen sentimientos y experiencias, incluyen fisiología y conducta e incluyen cogniciones y conceptualizaciones” (Ortony *et al.*, 1996: 3). “Sentir es un fenómeno que ocurre al ponerme en relación con algo que me interesa, que me importa” (Muñoz Polit, 2006: 1). “Sentir significa estar implicado en algo” (Heller, 1989: 15). “Las emociones se originan desde fuentes neuroquímicas, fisiológicas, biopsicológicas y cognitivas, y tienen funciones adaptativas” (Greenberg y Paivio, 2007).

La emoción es la consciencia inmediata e integradora de la relación entre el organismo y el entorno. (Es la figura en primer plano de varias combinaciones de propiocepciones y de percepciones). Como tal, es una función del campo [...] Es claro que las emociones no son impulsos confusos o rudimentarios, sino estructuras funcionales netamente diferenciadas [...] Las emociones son los medios de lo cognitivo. Lejos de ser obstáculos para el pensamiento, son informaciones únicas sobre el estado del campo organismo/entorno y son irremplazables; son nuestra manera de hacernos conscientes de la pertinencia de nuestras preocupaciones: la manera en que el mundo se presenta ante nuestros ojos (Perls, Hefferline y Goodman, 2006: 232-4).

¹ Para ampliar este apartado sobre emociones se recomienda consultar Fernández Poncela, 2011.

² Es más, a la hora de redactar el cuestionario, en general se empleó el verbo sentir cuando de emociones directas se trataba, por considerarse más claro y pertinente.



Prosiguiendo con las definiciones y explicaciones en torno a las emociones:

Las emociones dan significado personal a nuestra experiencia [...] no sólo guían, sino que también ayudan a mejorar la toma de decisiones y la resolución de problemas [...] nos informan de aquello que nos es significativo, aquello por lo que estamos interesados [...] son el resultado de un proceso de construcción complejo que sintetiza muchos niveles de procesamiento de la información. [...] la emoción es la combinación de procesos afectivos e intelectuales [...] y los esquemas emocionales constituyen el nivel de procesamiento más elevado, más que el razonamiento consciente o que la conducta automática. Este nivel de procesamiento guía tanto el pensamiento consciente como la acción, y nos aporta nuestra sensación compleja de tono emocional acerca de las cosas (es decir, la sensación-sentida corporalmente), que resulta crucial a la hora de la toma de decisiones o cuando tenemos que hacer una elección (Greenberg y Paivio, 2007: 22-24).

En este trabajo, además de centrarnos en las emociones, lo hacemos en las expectativas y evaluaciones. Las expectativas se relacionan con deseos y esperanzas. Las evaluaciones con juicios y valoraciones. Las emociones son las que crean deseos y se valora con base en emociones. En cuanto a las expectativas, el diccionario las define como: “Esperanza de realizar o conseguir algo; posibilidad razonable de que algo suceda; posibilidad de conseguir un derecho, una herencia, un empleo u otra cosa, al ocurrir un suceso que se prevé” (RALE, 2012). Por lo tanto es algo que probablemente suceda, o por lo menos se espera. Desde la psicología se sabe que esta actitud cognitiva puede estar relacionada con una posibilidad razonable y su cumplimiento genera alegría, pero también produce decepción y frustración en el caso que el supuesto no acontezca. En todo caso se origina en una emoción y su resolución provoca otra emoción.

Las valoraciones son actos de valorar y esto significa “Señalar el precio de algo. Reconocer, estimar o apreciar el valor o mérito de alguien o algo” (RALE, 2012). Por su parte, el valor tiene que ver con el “Grado de utilidad o aptitud de las cosas, para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite. Cualidad de las cosas, en virtud de la cual se da por poseerlas, cierta suma de dinero o equivalente. Alcance de la significación o importancia de una cosa, acción, palabra o frase” (RALE, 2012). Por otro lado, evaluar es “Señalar el valor de algo. Estimar, apreciar, calcular el valor de algo. Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos” (RALE, 2012). Así, la acción de valorar se relaciona con la satisfacción de necesidades y proporcionar bienestar. En el caso que nos ocupa el cumplir cabalmente con las expectativas. Y la acción de evaluar es también en el mismo sentido asignar el valor de algo, mismo que pueden ser conocimientos o actitudes. El juzgar y valorar se hace desde una emoción y su acción comporta también otra.

Las expectativas y evaluaciones, como las emociones, son parte de las representaciones sociales toda vez que conllevan emoción. Esperar y juzgar son verbos, son acciones que se relacionan con una emoción; además, el resultado de la espera y del juicio tienen que ver con una emoción y según los resultados mismos, la emoción será una u otra. En resumen, aquí se revisan emociones directamente, así como expectativas y valoraciones, que combinan cognición y emoción, y se configuran, experimentan y expresan a través de representaciones sociales.

Discurso, representaciones y emociones

Como lo que aquí vamos a interpretar y analizar son los testimonios escritos de los estudiantes con objeto de obtener el panorama de sus representaciones sociales ligadas a emociones, expectativas y evaluaciones dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, conviene hacer un pequeño alto en el camino y relacionar



discurso con emociones y representaciones, o lo que sería lo mismo, las representaciones emocionales sociodiscursivas. Sobre el tema conviene remarcar que casi no hay estudios (Covarrubias, 2011).

Un discurso es el empleo del lenguaje como suceso de comunicación de creencias e interacción de situaciones de índole social (Van Dijk, 2001a; 2001b), es un acto social al tratarse de un fenómeno cultural, social y práctico que tiene lugar en un contexto, una acción con intencionalidad y consecuencias. Como intención y consecuencias tienen también las representaciones sociales y las emociones que se expresan y transitan el discurso. Aclarar que las emociones son parte de las representaciones sociales y a la vez éstas son parte de aquéllas, con lo cual hay una íntima relación y retroalimentación.

Patrick Charaudeau (2011) afirma que las emociones tienen una intención —ya lo vimos—, están ligadas a saberes de creencias —culturales— e inscritas en la problemática de la representación psicosocial —simbolización y autopresentación—. Las representaciones emocionales son cuando hay un juicio de valor compartido desde el interior de los saberes de creencia —como un tipo de conocimiento relacionado con los valores sociales establecidos—, según este autor. Por lo tanto, en todo discurso se entretajan intenciones, saberes de creencias y representaciones psicosociales, incluidas las emocionales, que a su vez incluyen los juicios de valor compartidos desde los saberes de creencias con valores establecidos.

Christian Plantin (2014) plantea la comunicación emotiva —discurso con disposición evaluativa— en la cual se puede detectar el enunciado de emoción como estado psicológico y con el vocablo de emoción de manera explícita y concreta, o la localización indirecta de la emoción en el sentido de ciertas expresiones que dan indicio de una emoción, como sería el caso de las expectativas y las evaluaciones, que esperan y enjuician.

Finalmente, antes de dar inicio al estudio de caso, recordar que las emociones construyen las representaciones sociales, de hecho se considera que son una parte de ellas, junto a percepciones, opiniones, creencias o comportamientos. Pero también tiene lugar el movimiento inverso, esto es, las representaciones sociales construyen las emociones. Aquí nos gustaría hablar más que de influencia e interrelación de co-creación o co-construcción entre representaciones sociales y emociones. Recordar nuevamente que unas y otras constituyen el filtro mental intangible a través del cual experimentamos la vida, la interpretamos y la reproducimos o cambiamos; y de nuevo las volvemos a vivir y percibir e interpretar lo que nos pasa y sigue pasando, en un movimiento en espiral continuo y sin fin.

Un primer acercamiento: los estudiantes y su concepción del mundo y de la vida

Para empezar, señalamos que primero se realizó una breve aproximación al mundo emocional con la revisión de preguntas de carácter general, sus sensaciones, percepciones, opiniones, actitudes y valoraciones de la vida, la universidad y su carrera, en el cuestionario inicial. Ello con objeto de tener una fotografía significativa, si bien parcial, que no representativa y total, pero sí explicada y reflexionada de su mirada emocional, y así irnos encaminando hacia el tema central.³

La vida es

Esta pregunta, o mejor dicho esta oración inconclusa —técnica usada con la intención de concretizar— recibió dos tipos de respuestas. Unas tendientes a algo que es posible considerar positivo y otras hacia algo que puede ser calificado de negativo.⁴ Se presenta una enumeración según categorías bajo dichos

³ Los interrogantes de este apartado corresponden al cuestionario inicial.

⁴ Usamos los términos positivo y negativo para entendernos por no haber otro concepto más apropiado, lo cual no significa bueno o malo como se suele entender.



aspectos (cuadro 1). Todas son representaciones sociales de la vida y con su carga emocional latente o manifiesta según el sustantivo o adjetivo expresado (Charaudeau, 2011; Plantin, 2014).

Si bien la mayoría giraba en la visión positiva de la vida, algunos términos parecían neutros, en el sentido que podrían ser interpretados en más de un sentido o en todo caso eran descriptivos, o la caracterizaban sin mucho o nada de contenido emotivo.

En varias ocasiones surgió la palabra oportunidad en diversas frases, en el sentido de perspectiva optimista, y también como la consideración de la cuna de experiencias y lecciones para el aprendizaje humano: “Una oportunidad para crecer”, “La forma de ir evolucionando a lo largo del tiempo”, “Una constante lucha para ser una persona preparada”,

“Una oportunidad para hacer un cambio positivo o negativo en el mundo”, “Una oportunidad para realizarse como persona”, “Una escuela en la que nunca terminamos de aprender”, “Proceso de transición hacia la muerte, en el cual se adquieren experiencias”, “Única y vital para el desarrollo de cualquier ser”, “Una oportunidad para dejar algo bueno para los que vienen después”, “Un instante, que hay que vivirla al máximo, disfrutarla y sacarle provecho a todo lo que tenemos”, “Maravillosa, aprender cada momento y disfrutar todo lo que nos presenta. Eso que nos pasa a diario y a veces dejamos ir por miedo o falta de ganas, pero que nunca deja de sorprendernos”, “Un instante para conocer el mundo”, “Un proceso en el cual se dan experiencias para hacernos madurar”.

Cuadro 1. La vida es

Positivas	Neutras	Negativas
Divertida	reto	complicada
Disfrutar	corta	difícil
Agradable	cuaderno en blanco	compleja
Bella	un cambio constante	dolorosa
Bonita		dura
Alegría		frágil
Felicidad		
Enriquecedora		
Única		
Vital	experiencias	
Incomparable	lecciones	
Magnífica	crecer	
Maravillosa	madurar	
Solo se vive una vez	aprendizaje	
Oportunidad		

Fuente: elaboración propia.



También algunas frases algo más complejas con indicios de ser agradable y desagradable a la vez: “Un espacio indeterminado en el cual vivimos y compartimos experiencias en un entorno a veces enfermo” o “Un poco difícil porque las lecciones de la vida siempre son dolorosas”, “Nunca deja de sorprendernos”, “Agitada pero bella”, “Frágil, por eso se debe disfrutar cada momento”, “En mi percepción difícil, pero espero darme una grata sorpresa”.

Está claro que en general “la vida es bella” por utilizar una frase común, y es caracterizada como positiva, por lo cual es posible pensar que las personas que eso expresaron es que así ven la vida, su vida y así se consideran ellas mismas —o están en ese momento en su vida—, si esto lo interpretamos como proyección, que era también una de las intenciones de la frase inconclusa a través de la misma concretización. Eso sí, hubo un grupo que la calificó y describió como experiencia y aprendizaje, oportunidad de conocimiento y reflexión, además de reto que sorprende, o por lo menos esa es la expectativa más allá de la concepción de la realidad descrita; lo cual denota también una visión optimista de la misma, además de sabia.

El mundo es

En cuanto al mundo, aconteció lo mismo, las respuestas siguieron una tendencia positiva y optimista, si bien un reducido número reiteró la mirada negativa, como en la anterior respuesta, tanto entre quienes sólo se expresaron con una palabra como quienes se expresaron en toda una oración descriptiva o explicativa (cuadro 2).

En este caso las imágenes positivas, si bien predominaron en cuanto número y repetición, no tanto en cuanto a diversidad, como en la respuesta anterior. Algunas frases son muestra de reflexión y sensibilidad: “Una pintura en la cual ocupo un lugar y aún queda un espacio libre para que yo dé algunas pinceladas”, “El infinito del conocimiento que se desarrolla en nuestras mentes”, “Un espacio para crear”, “Pequeño y lleno de misterios”, “Una pequeña fracción

del universo”, “Algo subjetivo que hay que descifrar”, “Misterioso, lleno de cosas agradables y otras no tan agradables”, “Una guerra de ideas y opiniones”, “Un espacio donde la vida no alcanza para poderlo entender”, “Maravilloso, un lugar donde tus sueños tienen razón de ser”, “Un lugar con muchas adversidades, dolores e injusticias pero con mucha gente dispuesta a cambiarlo”, “Un lugar donde nos toca vivir y debemos agradecerle y cuidarlo”, “Donde vivimos y convivimos, el medio que nos permite conocer y estar en contacto con otras personas y las diversidades que ello implica”, “Un lugar lleno de cosas fantásticas que muchas veces no les tomamos importancia”, “Un lugar lleno de conocimientos y asombrosas personas, y lugares por descubrir”. En varias ocasiones se reitera lo de lugar para vivir y convivir, según varios de los testimonios recabados.

Los interrogantes anteriores se realizaron en parte como introducción al cuestionario, de ahí su carácter general, si bien también tienen la función de mostrar cómo es la persona o mejor dicho cómo está en el momento de la aplicación, ya que se trata de dos oraciones incompletas que constituyen una concretización y que buscan la proyección de quien las responde. Eso sí, el resultado parece claro, la representación de la vida se aborda desde ideas, imágenes, opiniones y actitudes alegres y optimistas. Por su parte, el mundo ocupó una respuesta con cierta alegría y también con cierto grado de pesimismo y dolor. Quizás la primera es la existencia en general y abstracta, y el segundo es la materialización particular y real algo que se pensó desde el diseño del cuestionario.

En general en mi vida siento más

El objetivo de la siguiente pregunta fue tener un panorama cuantitativo de las emociones agradables y desagradables por lo que se trató de un interrogante cerrado (cuadro 3). La mayoría de la juventud estudiantil contestó que siente más emociones agradables y satisfactorias en su vida, en concordancia con las respuestas anteriores, en el sentido de optimismo en general.



Cuadro 2. El mundo es

<i>Positivas</i>	<i>Neutras</i>	<i>Negativas</i>
Emocionante	raro	complejo
Bello	nuestro	complicado
Bonito	distante	difícil
Hermoso	ajeno	mentira
Maravilloso	diverso	dolor
Increíble	grande	injusticia
Inexplicable	espacio	caos
Interesante		costoso
Conocer		consumista
		materialista
		adversidad
		para locos

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 3. En general en mi vida siento más (%)

Emociones agradables y satisfactorias	88.7
Emociones desagradables e insatisfactorias	11.3
Total	100.00

Fuente: elaboración propia.

Lo que me hace sentir bien en la vida es

De nuevo, un cuestionamiento cualitativo que indica las expectativas y esperanzas del alumnado en torno a la vida, también nuevamente y en general muestran una visión positiva. Vamos a enumerar la información recabada en los testimonios expuestos, en este caso algo diversa y no fácil de clasificar semánticamente hablando,

aunque se hace el intento (cuadro 4).

Algunas expresiones tienen que ver con la persona misma y sus logros, en general se dividen entre actividades personales y logros o satisfacciones por algo conseguido. Si bien varias se relacionaban con el ambiente y el contacto con otras personas en general, o con familia y amigos/as en especial.


Cuadro 4. Lo que me hace sentir bien en la vida es

Aspectos personales		Aspectos sociales	
Actividades	logros y satisfacciones	contacto interpersonal	Intervención social
La vida misma	estar bien conmigo mismo lograr mis metas	estar y disfrutar junto a las personas que quiero	sentir que puedo ayudar a las personas
Amor	estar satisfecha conmigo misma	familia unida, estar con mi familia	sentirme provechosa, entenderme como alguien parte de algo
Conocer, aprender, Saber, estudiar	lograr mis metas	tener amigos	ver felices a las personas
Leer	cumplir mis objetivos	comunicación con familiares y amigos	
Pintar	triunfar	mi novia	injusticia
Crear		las personas	
Música	satisfacción de hacer algo productivo	que la gente de alrededor goce de buena salud, amor	
Danza	hacer las cosas bien		
Deporte	estar sola	Compañía, la compañía de los demás	
Reír	ser yo		
Hacer cosas	tener salud		
Descansar	tener paz interior		

Fuente: elaboración propia.

Lo que me hace sentir mal en la vida es

Lo que hace sentir mal al parecer coincide en parte con la otra cara de la moneda de lo anteriormente expuesto. En general se trata de obstáculos y fracasos, frustraciones y discusiones, todo ello por supuesto relacionado con emociones desagradables, además de las problemáticas sociales adversas (cuadro 5).

Lo que más me importa de mis estudios

Poco a poco el instrumento se fue centrando en la actividad universitaria y educativa. Este interrogante fue cerrado con lo cual ofrecemos un cuadro de las respuestas en el cual lo más valorado y que hace sentir bien en los estudios es “sentir que aprendo”, sobre por



ejemplo el “sentirse bien” (cuadro 6). Así se desprende que el concepto sobre sus estudios se relaciona con el objetivo del aprendizaje y la adquisición de conocimientos de forma clara y directa. Curiosamente nadie respondió que lo que más le importa es aprobar, aunque más adelante veremos cómo reaparece el asunto.

Al inicio de la universidad me sentía

La siguiente pregunta fue también cuantitativa por lo que se presenta un cuadro con las respuestas obtenidas. Ante la propuesta de un grupo de emociones básicas (Muñoz Polit, 2009),⁵ la mayoría afirma que el primer día en la universidad se sentía “alegre”, si bien un grupo también compartió que su emoción fue “miedo” (cuadro 7), lo cual invita a la reflexión sobre el tema, misma que no se va a desarrollar aquí.

Lo que me hace sentir bien en la universidad es

Siguiendo con el espacio universitario, qué hace sentir bien o mal al alumnado. Sobre lo primero son varias cosas que resumimos en el cuadro 8, con objeto de obtener un panorama de aspectos significativos.

En general lo más mencionado fue: “Los buenos maestros y los amigos” o “Mis compañeros y profesores”, “El apoyo académico con los profesores”, “La alegría de todos los alumnos”, “Opiniones diferentes, cabezas diferentes, nuevo aprendizaje”, “Todo, desde saber que puedo superarme, hasta los profesores, las instalaciones”, “Es una experiencia nueva y te abre la mente”. Muchos reiteraron lo de “aprender” y el “conocimiento” que se adquiere como el foco de lo que les hace sentir bien en la universidad.

Cuadro 5. Lo que me hace sentir mal en la vida es

Circunstancias personales	Aspectos sociales
Soledad	pobreza
Decepciones	desigualdad
Obstáculos	discriminación
Fracasar	injusticia
Fallar	ignorancia
Frustración	inconsciencia
Discusiones	
La mente, pelear con la mente	

Fuente: elaboración propia.

⁵ Amoroso en el sentido de afecto vinculatorio. Indiferente se añadió pues en otros ejercicios es una actitud cuantitativamente importante, si bien en esta ocasión no fue el caso.



Cuadro 6. Lo que más me importa de mis estudios es (elige una) (%)

Sentir que aprendo	79.30
Sentirme bien	20.70
Aprobar materias	0.00
Total	100.00

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 7. Cuando inicié la universidad el primer día yo me sentía (elige una) (%)

Alegre	74.05
Triste	1.85
Con miedo	20.40
Enojado	0.00
Amoroso	1.85
Indiferente	1.85
Total	100.00

Fuente: elaboración propia.

Lo que me hace sentir mal en la universidad es

Respecto a lo que hace sentir mal, son también algunos profesores y sus compañeros, o mejor dicho algunas actitudes de éstos, además de ciertas actividades y algunas características de la institución, hubo también quien dijo “nada” (cuadro 9). Curioso como en este interrogante abierto, igual que en el anterior, se apunta a los mismos agentes sociales —profesorado,

compañeras/os— que influyen en que se sientan bien o mal en la universidad, además de otras cuestiones, de ahí la importancia central de la interrelación emocional que profundizaremos más adelante. Tras esta revisión contextual pero exhaustiva, acto seguido ya nos centramos en el objeto concreto de este estudio sobre las representaciones de emociones, expectativas y evaluaciones del proceso de la enseñanza aprendizaje, sus componentes y actores sociales implicados.



Las representaciones sociales sobre emociones, expectativas y evaluaciones en la enseñanza aprendizaje

Reiteramos que esta investigación es de corte cualitativo, descriptivo y hasta dónde sea posible interpretativo y analítico. Por ello se transcribirán palabras y frases obtenidas como testimonio en los ejercicios aplicados a tal efecto sobre el tema. En ocasiones se realiza un esfuerzo de cuantificar

respuestas en aras de señalar tendencias, no de ofrecer datos representativos, sí con la intención de remarcar su carácter significativo.

Aquí se trata de la valoración del antes y el después de una materia. Para ello se aplicaron los cuestionarios, como se dijo, uno el primer día de clase y otro el último, y con ellos se compara lo que el estudiantado espera, esto es sus expectativas y lo que el mismo estudiantado obtuvo o se llevó a través de una suerte de evaluación final, reiteramos, de

Cuadro 8. Lo que me hace sentir bien en la universidad es

<i>Profesores</i>	<i>Compañeros/as</i>	<i>Actividades</i>	<i>Instalaciones</i>
Maestros, buenos, apoyadores	compañeros/as	apoyos académicos	instalaciones
	amigos	leer y discutir	
	conocer gente	aprender cosas nuevas	
	alumnos que ríen	nutrir lo que sé	
		conocimiento	

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 9. Lo que me hace sentir mal en la universidad es

<i>Profesores</i>	<i>Compañeros/as</i>	<i>Actividades</i>	<i>Instalaciones</i>
Desinterés de algunos profes	indiferencia de los compañeros	estancarme, no aprender lo suficiente	la burocracia
Profes autoritarios		perder mi tiempo	
Indiferentes		exámenes	
		horarios	
		reprobar	

Fuente: elaboración propia.



carácter valorativo y afectivo. El siguiente cuadro (10) resume los puntos a tratar en este apartado.

Antes de pasar a las preguntas y respuestas concretas sobre expectativas y evaluación, introducimos otros dos interrogantes que solicitaban su sentimiento al inicio de la carrera que cursaban y al final de haber cursado el primer trimestre de la misma. Si bien, como ya quedó claro, las expectativas y evaluaciones están atravesadas por emociones, también se quiso interrogar de manera directa sobre las mismas.

Al inicio de la carrera me sentía

Al iniciar la carrera, la palabra más repetida fue “emocionado”, además de que en un sentido anímico similar fueron expresadas y recogidas varias más que mostraban motivación y entusiasmo. Por otro lado, un buen número también manifestó temor y nerviosismo, aquí con los mismos vocablos (cuadro 11). Enunciados de emoción o representaciones psicosociales de las mismas (Charaudeau, 2011; Plantin, 2014), todo ello dentro de oraciones más amplias. Hubo quien se centró en aspectos más pragmáticos a corto plazo: “Con algunas expectativas de adquirir nuevos conocimientos y obtener un

buen promedio”, como quien le apuesta al porvenir: “Entusiasmado por esta nueva experiencia y esperando en el futuro”.

Este interrogante en el cuestionario inicial sobre su introducción en la carrera elegida fue cualitativo y abierto. No obstante, en el final se cerró a las principales emociones o las emociones básicas (Muñoz Polit, 2009), con una respuesta de opción múltiple, y la mayoría dijo que concluía el primer trimestre de la carrera “alegre” (cuadro 12).

Así se puede observar el antes y el después, al comenzar la carrera había “emoción”, “entusiasmo” e “ilusión”, para algunos/as también “temor” o “nerviosismo”, si bien dominaba numéricamente lo primero. Al concluir el primer trimestre de la carrera la mayoría absoluta dijo “alegría”. Es posible especular que entusiasmo y temor fueron estados de “excitación” ante algo nuevo, que a veces se sienten de manera similar en el cuerpo, es el nerviosismo ante el contacto (Robine, 2005), de cómo decimos algo nuevo, y hay quien lo interpreta como agradable y quienes lo expresan como desagradable. En fin, al final la alegría parece ser que es la que impera entre el alumnado en el estudio de caso aquí presentado.

Cuadro 10. Puntos a tratar

<i>Representación expectativas</i>	<i>Representación evaluaciones</i>
Sentimiento iniciar materia	Sentimiento acabar materia
Expectativas contenido materia	Evaluación contenido materia
Expectativas dinámica clase	Evaluación dinámica clase
Expectativas docente	Evaluación docente
Expectativas compañeras/os	Evaluación compañeros/as

Fuente: elaboración propia.



A continuación se pasa a la concretización de expectativas y evaluaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje en una materia y tiempo-espacio determinado. Al tratarse de interrogantes totalmente abiertos se presentarán vocablos y narraciones que expresaron a modo de representaciones sociales que comunican y construyen ideas, sensaciones, emociones, deseos y valoraciones, creencias y experiencias, que reproducen toda vez que configuran un filtro mental que orienta no sólo la percepción sino la acción y la vida misma (Marquier, 2006).

Sentimientos al inicio y al término de una materia

Una pregunta del instrumento aplicado interroga sobre los sentimientos al inicio y al finalizar una materia, cuestión poco o nada abordada desde la investigación social educativa, y que pretende hacernos conscientes del estado de ánimo o emoción en el cual se encuentra el alumnado en estos dos momentos del proceso educativo (cuadro 13).

Cuadro 11. Al inicio de la carrera me sentía

Positivas	Neutras	Negativas
Emocionado	expectante	nerviosa
Motivado	curiosa	ansiosa
Ilusionado		asustada
Animada		temeroso
Entusiasmado		inquieta
Con muchas ganas		confundida
Alegre		indeciso
Feliz		
Muy bien		
Excelente		
Orgullosa		
Satisfecho		
Ambiciosa		
Comprometido		
Responsable		
Esperanzado		

Fuente: elaboración propia.



Cuadro 12. Cuando concluyó el primer trimestre de la carrera yo me siento (elige una) (%)

Alegre	88.59
Triste	2.00
Con miedo	3.33
Enojado	2.00
Amoroso	0.00
Indiferente	3.00
NC	1.08
Total	100.00

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 13. Sentimientos al inicio y al término de una materia

<i>Hoy que inicio esta materia me siento:</i>	<i>Hoy que acabo esta materia me siento:</i>
Contento, feliz, alegre, bien	Feliz, contenta, bien
Emocionada, entusiasmado	Satisfecha
Nerviosa, ansiosa	Tranquilo, relajada
Con expectativas por conocer, aprender, intrigado	Agradecida
Comprometido, receptivo	Triste porque se acaba

Fuente: elaboración propia.

En el primer caso al inicio, las frases fueron más breves, en el segundo caso al finalizar la materia los relatos fueron más extensos. Por ejemplo, en el momento de comenzar la materia predominó cuantitativamente el “contento”, “feliz” y “alegre”, en segundo lugar “emocionada” y “entusiasmado”, y en tercero el “nervioso” y “ansiosa”. Varios testimonios explicaron su sentir en el sentido de “Con ganas de aprender” o “Con ánimo de aprender y convivir”, tras expresar la emoción en primer lugar. En general, y como se observa, se trata de alegría en un

extremo y nerviosismo en el otro. La primera es una emoción agradable cuya función es energizar a la persona en concreto, además de vincularla al grupo (Muñoz Polit, 2009). Por su parte, el nerviosismo, si bien es más un estado de ánimo, lo que hace es levantar defensas y situar a la persona a la expectativa, y suele producir una sensación desagradable en el cuerpo. Sin embargo, usualmente se confunde con cierto entusiasmo al presentar síntomas físicos similares —pues se trata de cierto nivel de excitación física— por lo cual es difícil a veces de separar.



Es la inquietud ante el contacto (Robine, 2005), como ya se señaló. En resumen, se inicia una materia con ganas de aprender y convivir, con alegría y felicidad, mucho entusiasmo y algo de nervios, principalmente. La emoción predominante es contento, feliz y alegre, que como ya se vio, también sentían al estrenarse en sus estudios universitarios.

En segundo lugar, como también se dijo, las expresiones finales fueron algo más largas, y es que en este caso no se trató de la expectativa imaginada y creada sobre algo que da comienzo, sino de la opinión y valoración de algo que existió y que ya termina. Aquí el sentirse “feliz” y “contento” fue lo numéricamente más representativo, la mayoría utilizó estos precisos adjetivos, hubo quien también señaló que “tranquila” y “relajada”, incluso “agradecida”. Y algún que otro testimonio dijo que “triste” por la finalización de las clases. En cuanto a los porqués o explicaciones vertidas fueron varias: “Por las habilidades aprendidas”, “Por los nuevos conocimientos”, “Por la satisfacción de lo aprendido”, “Fue buena la clase”, “Por los resultados”, “Porque aprendí mucho más de lo esperado”, “Aprendí mucho” y “Me voy mejor preparado”. Así la felicidad es por la valoración cualitativa y cuantitativa del aprendizaje, y tanto la felicidad como la tranquilidad y la satisfacción, parece que a ello se deben. Felicidad, tranquilidad y satisfacción son cuestiones en principio agradables del todo en cuanto a las sensaciones mentales, corpóreas y anímicas se refiere, quizás la diferencia sea el grado de intensidad, o ciertas peculiaridades, pero incluso se interrelacionan e incluyen mutuamente.

De este modo es como han apprehendido estos sujetos los sentimientos en su cotidianidad estudiantil, en una materia, así los perciben y organizan, así los comunican (Ibáñez, 1988; Jodelet, 2008). Unos sentimientos que pasan por el cuerpo y la mente, y por el comportamiento, que se originan en sensaciones y conllevan acciones, y que incorporan conocimiento del ambiente (Perls *et al.*; 2006). Representaciones

sociales combinando pensamiento y sobre todo sentimientos, expresados en el discurso y comunicación emotiva como enunciado de emoción (Plantin, 2014).

Expectativas y valoración de contenido de una clase

Una segunda cosa a investigar es qué esperaban y qué obtuvieron con relación al contenido, o sea conocimientos, de una materia en concreto, esto es, las expectativas explícitas iniciales y las valoraciones o evaluación final (cuadro 14).

En cuanto a las expectativas, se focalizaron en aprender más y mejor, tanto en teoría y conocimientos, como en la cuestión práctica. Algunas expresiones van en el sentido de “Aprender cosas nuevas” y otras sobre “Que sea útil la materia”, además de alguien que confesó: “aprobar” —cuestión a la que en un interrogante anterior sobre los estudios en general nadie aludió—. Respecto a lo que se llevan, fundamentalmente se centraron en conocimientos y aprendizaje, a lo cual añadieron “Mucho conocimiento”, “Mucho aprendizaje”, “Experiencia y herramientas para la vida” o “Conocimiento reforzado con práctica”, además de algunas introspecciones reflexivas: “Siento que tuve un buen aprendizaje y le tomé gusto a la materia”. Así las expectativas cognitivas se cubrieron fehacientemente, y en su parte afectiva se cumplieron efectivamente, o sea, el deseo y esperanza se satisfizo y la valoración y evaluación final es positiva fundamentalmente.

Expectativas y valoración de resultados de la dinámica de una clase

Muchos fueron los comentarios y narrativas recabadas en torno a la dinámica de la clase, las cuales se reunieron en campos semánticos para presentar una visión más clara y concisa del asunto (cuadro 15). Por lo que si esto lo enmarcamos en un proceso emocional (Muñoz Polit, 2009) se podría afirmar que evolucionó correcta o benéficamente, y finalizó satisfactoria y felizmente.



En primer lugar, y concretamente sobre las expectativas referentes a la dinámica, fueron en el sentido de que fuera participativa, dinámica, además de práctica, sin olvidar la claridad, con ambiente amistoso e interacción rica, dentro de una sana convivencia. A lo cual se añade lo que no se quería “no aburrida”, “no estática”, “no tediosa”. Esto es, lo que se quiere y lo que no se quiere, la expresión de prácticamente lo mismo que unas personas lo presentan cual anhelo o deseo en positivo, y otras lo hacen con

base en la negación de lo que no desean. Por supuesto, se trata de una mirada que pasa por la memoria colectiva y la experiencia educativa de quien da su testimonio, como toda representación social, memoria y circunstancias que no es posible profundizar en estas páginas.

De otro lado y sobre lo que se llevó el estudiantado al concluir, en general la apreciación es positiva, desde la participación y dinámica hasta el ambiente y convivencia excelente. Estos puntos fueron los más

Cuadro 14. Expectativas y valoración de contenido de una clase

Lo que espero para esta clase en cuanto a contenido es:	Lo que me llevo de esta clase en cuanto a contenido es:
Aprender más	Nuevos conocimientos, aprendizaje
Teoría, conocimiento, información	Teoría y práctica
Práctica, herramientas	Herramientas para la vida
Lo ignoro, no sé todavía	Buenas experiencias, buenos recuerdos

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 15. Expectativas y valoración de resultados de la dinámica de una clase

Lo que espero para esta clase en cuanto a dinámica es:	Lo que me llevo de esta clase en cuanto a dinámica es:
Participación, activa, interactiva, movilidad, retroalimentación, dinámica	Participación, dinámica excelente, amena
Aplicar conocimientos, práctica, trabajo en equipo	Satisfacción, prácticas, trabajo en equipo
Fácil, inteligible, clara	Clara
No aburrida, no estática, no tediosa	Nada aburrida, agradable, divertida, alegre, humor y risa
Sana convivencia, ambiente amistoso, rica interacción	Excelente ambiente, respeto, convivencia, unión grupal

Fuente: elaboración propia.



reiterados, junto a lo que tiene que ver con la importancia del humor y la risa, tanto para la amenidad y convivencia, como y también para el aprendizaje. Lo cual resulta no sólo interesante sino importante, el detectar y considerar esto como benéfico en la educación (Fernández Poncela, 2016). Transcribimos algunas expresiones al respecto: “La manera correcta de dar clase”, “Aprendí a aprender de una forma más amena y divertida”, “Atención a todos los detalles”, “Que se puede aprender en un buen ambiente de confianza”, “Se puede aprender en una clase divertida, con chistes, donde se siente un ambiente de confianza y sin temor a equivocarse”, “Una forma distinta de aprender, unión grupal”, “Que mientras más alegre es la clase el aprendizaje es mayor”, “Lo importante de la convivencia amena, el reírse en clase”, “Aprender en un ambiente relajado pero con el objetivo del aprendizaje claro”, “Que una clase animada es más entretenida y aprendo mejor”, “Que el buen humor hace o crea un escenario perfecto para que la clase sea amena”, “Respeto y lo divertido que fue”, “La disfruté mucho, no daba pie a que se volviera tediosa o a que no quisiera asistir”.

De nuevo, expectativas cumplidas, así la emoción que pasa por la esperanza, transita el deseo y la necesidad, queda lograda y cubierta de forma funcional, se cierra el ciclo del proceso emocional (sensación/percepción-emoción-necesidad-acción-satisfacción) (Muñoz Polit, 2009), en el sentido de satisfacción y desarrollo humano.

Como algunos estudios señalan “Si la finalidad de la enseñanza es lograr que los alumnos aprendan significativamente, mejorar las condiciones en que ésta se desarrolla requiere tener en cuenta que el aprendizaje implica no sólo procesos cognitivos sino también socio-afectivos, por lo que la creación de un clima propicio en el aula se hace indispensable” (Covarrubias y Martínez, 2007: 67).

Y como la teoría remarca, el clima emocional en el aula, cuando es de confianza y seguridad afectiva proporciona el satisfactorio aprendizaje (Casassus,

2006), además por supuesto de los aspectos cognitivos. Cuestión que no siempre se tiene en cuenta especialmente en el ámbito de la educación superior.

Expectativas y valoración de la persona docente

Las expectativas sobre la profesora parecían carta a Santa Claus o a los Santos Reyes. Se observó cómo se expusieron en dicho aspecto, seguramente con base en su historia y experiencia al respecto —como ya se dijo—, las creencias culturales y los deseos personales. No obstante, grosso modo, son dos las cosas fundamentales que se esperan: aprender y hacerlo de forma amena, lo que antes se vio sobre el contenido y la didáctica, pero ahora depositado y concentrado en las expectativas hacia la persona docente (cuadro 16).

Dicen que el oficio de enseñar tiene que ver con despertar o provocar pasión. El clima en el aula y los sentimientos de entusiasmo en el aprendizaje son parte de las buenas prácticas (Litwin, 2008).

El aprender y obtener conocimientos apareció de forma clara, “Que esté bien preparada”, “Que nos enseñe bien”, “Que me transmita mucho conocimiento”, “Que me enseñe todo lo posible”, pero además “Que nos asombre con lo que sabe” y “Que nos siembre curiosidad sobre los temas”.

En segundo lugar, pero no menos importante: “Que enseñe bien y que la pase bien el grupo”, “Actitud positiva y en pro de enseñarnos”, “Que sepa transmitir correctamente los conocimientos”, “Que muestre gusto por lo que hace y así transmitirlo”, “Tolerante hacia otras formas de pensar”, “Resolver dudas”, “Dispuesta a escuchar”, “Compromiso con la clase y con los alumnos”, “Que ayude a entender y aplicar los conocimientos impartidos”, “Justa y sin favoritismos”. En fin, “Un término medio entre estricta y relajada”, o sea el profesor ideal, o el ideal de perfecta maestra (Bain, 2007).

Varias expresiones aunaban la calidad con la calidez, “Que tenga un gran conocimiento y que pueda



impartir de la mejor manera la materia”, “Manejo correcto de los temas y respeto”, “Profesionalismo y agradable convivencia”, entre otras cosas. Todo esto dijeron el primer día en clase al iniciar el curso.

Como se sabe desde la teoría se trata de conocer bien la temática, actualizarse, y también crear un entorno de aprendizaje crítico natural de forma atractiva, interés y confianza (Bain, 2007). Los estudiantes suelen agradecer cosas tales como: disposición, empatía, creatividad, dinamismo, apertura, amenidad, comprensión, interés, preocupación, apoyo, orientación y actitud de servicio (Covarrubias, 2011). Sobre todo, el sentirse vistos, escuchados y aceptados (Casassus, 2006), entre otras cosas.

Sobre lo que se llevó el alumnado consultado fue satisfactorio conforme a lo esperado o incluso mejor a juzgar por los testimonios vertidos en el ejercicio, eso sí, lo que solicitaban o esperaban de conocimientos, como en lo deseado y necesitado referente a la didáctica y dinámica de la clase, entre otras cosas: “Conocimiento absoluto”, “Aprendizaje y conocimiento”, “La información que nos ha dado”, “Nos transmitió muchos conocimientos y siempre con su buen humor y entusiasmo logró mantenernos

interesados por la clase”, “Una persona llena de conocimientos”, “A una nueva compañera con la que puedo contar”, “Una buena experiencia en su clase”, “Conocimiento y una clase relajada y divertida”, “Mucho aprendizaje y admiración”, “Su manera de enseñar y ver la vida”, “Reír mucho para relajarme”, “Su sentido del humor”, “Mucha confianza”, “Su simpatía, que siempre está de buenas y es buena onda y buena maestra”, “Una buena profesora la cual realizó con puntualidad sus clases”, “Su simpatía, sus enseñanzas, su carisma y sus conocimientos”, “Vimos las cosas desde un punto de vista más humano”, “Ánimos que logra pasar por su forma de ser”, “Amabilidad y comprensión”, “Aprendizaje, una forma distinta de ver a las profesoras”, “El conocimiento y la forma en que la maestra nos estima”, “Una excelente persona”, “Tiene una gran calidad humana”, “Una persona muy agradable y excelente profesora”, “En verdad los profesores como ella motivan al estudio”, “Gusto de conocerla y agradecimiento por lo que enseña”, “Un excelente carisma, de que inclusive estudiando puede uno divertirse”, “Su alegría, su sonreír en todas las clases, excepto en los exámenes”.

Cuadro 16. Expectativas y valoración de la persona docente

Lo que espero de la maestra es:	Lo que me llevo de la maestra es:
Aprender, conocimientos	“Mucho conocimiento y aprendizaje”
Actitud positiva, alegre, agradable, flexible, buena pedagogía, que sepa enseñar, activa, dinámica	“Su alegría, su entusiasmo, sus ganas de trabajar”
Respeto, tolerancia, comprensión, accesible, disponibilidad, paciencia	“Conocimiento conforme a la materia, pero también su amabilidad y tolerancia”

Fuente: elaboración propia.



El tema del sentido del humor y la risa en las clases se reiteró en varias ocasiones. Y es que es algo importante que no suele conocerse, practicarse y valorarse en su justa medida a la hora de la enseñanza aprendizaje en las aulas universitarias (Fernández Poncela, 2016). En fin, hubo quien dijo que lo que se lleva es “una buena experiencia” y “muy buenos recuerdos”, además de las frases que esperaban volver a tenerla como maestra.

Las representaciones sociales se conforman en la interrelación, en la cotidiana construcción del conocimiento práctico, como imágenes y conceptos interactivos que comunican, siendo producto y proceso (Moscovici, 1979; Ibáñez, 1988; Jodelet, 2008), lo cual queda patente en este ejercicio. Las emociones son parte de las representaciones sociales y a su vez las entrecruzan como también se ha visto por las expresiones directas o los enunciados de emoción explícitos (Plantin, 2014), sobre todo en el cuestionario final.

Añadir, ya sobre los resultados, que otros acercamientos también subrayan que:

a los estudiantes les agradan las formas de trabajo de sus profesores cuando hacen uso de técnicas didácticas en donde los dejan exponer, leer, participar y hacer dinámicas que sustenten su actividad y aprendizaje en el aula [...] los profesores que recurren a las dinámicas grupales para trabajar en el aula contribuyen a mejorar las relaciones entre profesores y alumnos e incitan la motivación de los estudiantes al promover su participación activa, condiciones que por sí mismas facilitan el aprendizaje constructivo entre ambos (Covarrubias y Martínez, 2007:59).

Expectativas y valoración de las y los compañeros

Finalmente, otra cuestión abordada en el ejercicio son las expectativas hacia los compañeros y compañeras al inicio, y ya al concluir, la valoración de la relación —intersubjetiva e intragrupal— y qué se llevan al respecto (cuadro 17).

Algo que destacó fue la expectativa esperada y lógica de conocimiento y aprendizaje, pero sobre todo

Cuadro 17. Expectativas y valoración de las y los compañeros

Lo que espero de mis compañeros/as es:	Lo que me llevo de mis compañeros/as es:
Conocimiento, aprendizaje	Conocimiento, experiencia
Compromiso, esfuerzo, que trabajen	Unión, tolerancia, respeto
Convivencia, comunicación, compañerismo, solidaridad	Convivencia, confianza, cooperación, compañerismo, diversión, alegría
Trabajo en equipo	Buen trabajo en equipo
	Amigos y conocidos
	Nada, indiferencia

Fuente: elaboración propia.



de “Un buen trabajo en equipo”, o por lo menos “Un trabajo en equipo sin problemas” —como una suerte de principio de realidad—. Las actitudes que desean es compromiso, esfuerzo, interés, así como “una buena relación académica”, que sea “favorable y amena”, “cordial”, con “respeto”, “comprensión”, “tolerancia”, “unidad”, “apoyo mutuo”, “compañerismo”, “solidaridad y reciprocidad”, “participación” e “intercambio de ideas”. Hubo quien señaló únicamente “Que nos llevemos bien”, “No tener problemas”, o “Una buena relación”, “Que sean buena onda todos y que nos llevemos bien y que nos apoyemos”. Otros incluso iban más allá y esperaban mucho más “Hacer buenas amistades”. En todo caso la mayoría apunta a “Que todos nos llevemos bien para que las actividades se logren mejor” o “Que generemos una buena dinámica de grupo” y “Que nos integremos todos como grupo, respeto y armonía entre nosotros”, esto último desde una mirada serena y equilibrada. Así, entre la concepción moderada de llevarse bien y la maximalista de hacer grandes amistades, navegaban las expectativas expresadas por los y las jóvenes estudiantes universitarios hacia sus futuros congéneres durante un tiempo.

En el caso de la evaluación del tema y qué se llevan de sus compañeros/as, en general casi todo fue de carácter positivo. No obstante, un par de personas consideraron que “nada” o “indiferencia”. El resto hablaron desde “Buen trabajo en equipo” hasta “Buenas amistades”, “Una buena relación” y “Buenos momentos”. En realidad la diversidad fue amplia y muestra una reflexión considerable sobre el asunto. Por un lado, “Conocimiento y experiencia construida por todos”, desgranado en varios vocablos tales como “aprendizaje”, “conocimiento”, “cooperación”, “compañerismo”, “confianza”, “unión”, “tolerancia”, “respeto”, “diversión”. Por otro lado, “A nuevos amigos y compañeros con los que compartiré experiencias”, “Alegría de haber trabajado y aprendido juntos”, “La empatía que tenemos porque se desarrolló un ambiente de confianza”. Y en

medio, quienes expresaron los pros y contras, siempre desde la perspectiva satisfactoria, “Mucho conocimiento, retos y gusto por compartir con la mayoría de ellos”, “Unión, diversidad, paciencia, compañerismo”, “Aprender a ser más paciente”. Finalmente: “Buenos momentos”, “Buenas experiencias” y “Las sonrisas y las experiencias compartidas”.

Con la valoración, en general positiva, aparecen algunos enunciados de emoción (Plantin, 2014) y muchos términos relacionados con virtudes y valores (Marina, 2005), parte de las representaciones sociales, en el contexto intersubjetivo e intergrupal, el interactuar con los otros y otras que inducen a la comprensión, orientación y comportamiento (Rodríguez Salazar, 2001; Araya Umaña, 2001; Abric, 2004).

Para el satisfactorio aprendizaje en el aula hay que tener en cuenta tres variables: el vínculo profesor/a y alumnos/as, el vínculo entre el alumnado, y el clima producto del doble vínculo (Casassus, 2006). Cierta conexión, sincronía y resonancia que se crea a través de la confianza y la cooperación entre todos los actores implicados, que aquí al parecer y según los datos e información recabada tuvo lugar y se desarrolló de una manera satisfactoria y benéfica. Por lo que es posible afirmar que en general el ciclo del proceso y desarrollo emocional (Muñoz Polit, 2009) fue exitoso, como el aprendizaje del contenido de la materia, por supuesto.

Comentarios finales

Como una primera y notable conclusión, las y los jóvenes universitarios participantes en esta aproximación investigativa poseen una sabiduría e inteligencia emocional sobresaliente a pesar de no haber recibido educación emocional alguna, más allá de la institución parental o la comprensión docente. El hecho de percibir y expresar claros y oscuros y ambigüedades como en el caso de la pregunta sobre la vida es importante. El considerar la existencia como una escuela de vida con lecciones a aprender y una oportunidad para hacerlo da que pensar positivamente



sobre sus competencias emocionales. El vocabulario emocional y de valores, así como cierto tono discursivo en los marcos de equilibrio, serenidad y armonía, también es algo a tener en cuenta, y que pareciera no se percibe tanto en otras edades u otros espacios, en la sociedad actual, lo cual asombra y conmueve a quien escribe.

Otra cuestión a destacar en esta investigación es la importancia de la aproximación al tema estudiado, con objeto de tomar el pulso de cómo estamos emocionalmente; cómo ideas y creencias se trenzan floreciendo con expectativas, configurando y cosechando valoraciones, y cómo todo ello está permeado de la siembra de emociones que se vierten en el discurso (Charaudeau, 2011). Un discurso, en este caso los testimonios recabados a través de los cuestionarios, que ofrece las representaciones sociales (Moscovici, 1979) que se tienen sobre la vida y de manera particular en el proceso, relaciones y actores sociales implicados en la enseñanza aprendizaje (Casassus, 2006). Una tendencia positiva y optimista prevalece a lo largo de todos los temas tratados, desde cómo ven la vida y el mundo, hasta los sentimientos ante la universidad, una materia o una clase en concreto. En cuanto a sus estudios, subrayan el sentir que aprenden como lo más importante, y la alegría como el sentimiento prevaleciente al llegar a la universidad. Así aprendizaje y alegría, cognición y emoción, se entrelazan en la representación social que capta, experimenta y evalúa la educación universitaria aquí estudiada. Nótese que representación social, emoción y discurso, los conceptos y teorías que dan sustento a este trabajo, contienen ideas e imágenes, construyen conocimiento de la vida cotidiana, y sobre todo orientan a la acción, producto, productores y proceso se entrecruzan, retroalimentan y conjugan infinitamente.

Sobre las expectativas, en particular en el contenido de una materia —punto central tratado—, en cuanto a la dinámica de una clase, en cuanto a la persona docente y sus compañeras/os, fueron varios

los términos y oraciones vertidas. Representaciones sociales que giran en torno al aprendizaje y al conocimiento, a la participación y al dinamismo, la actitud positiva y alegre, así como el compañerismo y la solidaridad. En general dicen sentirse emocionados, aprendiendo, participando, e incluso felices. Lo cual no puede más que complacer, aunque se trate, como es el caso, de un acercamiento inicial, cualitativo, parcial, concreto y no representativo.

Algo que queda claro es cómo a la parte cognitiva del aprendizaje se ha de añadir como muy importante la dinámica y el clima de la clase, así como la actitud del profesorado; no sólo estar interesados y actualizados, en el sentido de tener conocimientos y compartirlos, sino también el cómo esto se lleva a cabo. Por lo que aparecieron varias cuestiones en torno al carácter o personalidad del docente, por supuesto trenzadas con la didáctica de la clase y el ambiente que se creaba y potenciaba el aprendizaje al promover el interés y la confianza entre el alumnado (Casassus, 2006; Bain, 2007). Lo que algunos estudios señalan como aprendizaje significativo y enriquecimiento personal que contiene no sólo procesos cognitivos sino que incluye lo socio-afectivo (Covarrubias y Martínez, 2007). Es más, también el humor en el aula y la risa durante la clase jugaron su papel, a juzgar por varios relatos en torno al tema, obtenidos con el instrumento utilizado (Fernández Poncela, 2016).

Como se vio, las emociones se traslucen en los testimonios. Las representaciones sociales las nombran e incluyen, ya sea de forma directa, ya latentes en el deseo en el caso de las expectativas (Plantín, 2014). Respecto a las evaluaciones, fueron juicios con resultados valorativos casi en su totalidad satisfactorios, donde se reflejaban recuerdos y se narraban experiencias, donde las virtudes estaban presentes y sobre todo las emociones agradables directas predominaban. Un entramado emocional desde esperanzas y anhelos hasta valoraciones y juicios, además de las calificaciones de los vínculos interpersonales de



los actores sociales protagonistas y participantes, la maestra y el alumnado.

Cabe añadir que la mirada del tránsito estudiantil parece satisfactoria, y más allá de llegar a conclusiones, esta investigación pretende mostrar las representaciones sociales en dicho proceso, el antes y el después, contemplando expectativas, evaluaciones y emociones. Observar, describir, explicar, comprender (Morin, 1999) desde el testimonio y la reflexión del sujeto estudiado por medio de las representaciones emocionales que aparecen y transitan el discurso (Abric, 2004; Jodelet, 2008). Acceden a sus pensamientos y sentimientos, sus configuraciones culturales y sus experiencias personales, no simplemente el discurso —como acto social (Van Dijk, 2001b)—, sino lo que hay antes y detrás, y la conciencia de cómo estas representaciones impactan a su vez en nuevas o viejas emociones e ideas, vivencia y discurso como parte de un *continuum* en el entramado y la actividad mental-emocional de lo que nos pasa en la vida, toda vez que su interpretación (Marquier, 2006).

Concluir como iniciábamos este último punto, con la idea de que las y los estudiantes consultados

muestran cómo otorgan significado a su vida y en concreto a la enseñanza-aprendizaje, trenzando la importancia dada a lo cognitivo pero también a lo emocional y ético, cómo la educación depende del proceso interrelacional entre profesores/as y estudiantado, entre el mismo alumnado, entre todos y su apreciación de la materia —contenido y dinámica de la clase—. Así las representaciones sociales nos acercan a las formas de pensar, sentir y construir la realidad social (Moscovici, 1979) y también el sí mismo personal y el imaginario social, a identificar deseos y juicios, a comprender ideas y prácticas, siempre y en todo momento sin perder de vista el tono emocional (Fernández Poncela, 2011), ni el proceso de reflexividad que tiene lugar.

La educación es una relación, el proceso de enseñanza-aprendizaje es una interrelación interpersonal e intragrupal, enseñar hay quien dice es emocionar, aprender hay quien apunta es un juego, así en este juego de emociones crecemos como seres humanos y colectivos sociales, ojalá esto sirva para mejorar la vida de la humanidad en comunidad. ■



Referencias

- Abric, J. P. (2004), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán.
- Araya Umaña, S. (2002), *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*, San José, FLACSO, Cuaderno de Ciencias Sociales, núm. 127.
- Bain, K. (2007), *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Valencia, Universitat de Valencia.
- Banchs M. A., Á. Agudo Guevara y L. Astorga (2007), “Imaginario, representaciones y memoria social en Arruba”, Á. y M. de Alba (coords.), *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica*, Barcelona, Anthropos/UAM-I.
- Casassus, J. (2006), “Aprendizajes, emociones y clima en el aula en Paulo Freire”, en *Revista de Pedagogía Crítica*, núm. 6, pp. 81-95.
- Covarrubias, P. y C. Martínez (2007), “Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen”, en *Perfiles Educativos*, núm. 115, pp. 49-71.
- Covarrubias, P. (2011), “Representaciones sobre la enseñanza. Una indagación en estudiantes universitarios”, en *Sinéctica*, núm. 36, pp. 1-11.
- Charaudeau, P. (2011), “Las emociones como efectos del discurso”, en *Versión*, núm. 26, pp. 97-118.
- Fernández Poncela, A. M. (2011), “Antropología de las emociones y teoría de los sentimientos”, en *Versión* (digital), núm. 26, pp. 315-335, <http://bidi.xoc.uam.mx/tabla_contenido_fasciculo.php?id_fasciculo=552> [Consulta: enero de 2015].
- Fernández Poncela, A. M. (2016), *Humor en el aula*, México, Trillas.
- Filliozat, I. (2007), *El corazón tiene sus razones. Conocer el lenguaje de las emociones*, Barcelona, Urano.
- Greenberg, L. S. y S. C. Paivio (2007), *Trabajar con las emociones en psicoterapia*, Barcelona, Paidós.
- Heller, A. (1989), *Teoría de los sentimientos*, México, Fontamara.
- Ibáñez Gracia, T. (1988), “Representaciones sociales teoría y método”, en Tomás Ibáñez Gracia (coord.), *Ideologías de la vida cotidiana*, Barcelona, Sendai, pp. 13-90.
- Jodelet, D. (2008), “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en Serge Moscovici, *Psicología social II*, México, Paidós, pp. 469-494.
- Litwin, E. (2008), *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós.
- Marina, J. A. (2006), *El laberinto sentimental*, Anagrama, Barcelona.
- Marina, J. A. (2005), “Precisiones sobre la educación emocional”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 19, pp. 27-46.
- Marquier, A. (2006), *La libertad del ser. El camino hacia la plenitud*, Barcelona, Luz/Índigo.
- Morin, E. (1999), *El método. El conocimiento del conocimiento*, Madrid, Cátedra.
- Morin, E. (2007), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- Moscovici, S. (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- Muñoz Polit, M. (2006), “Las necesidades desde el punto de vista de la psicología gestalt”, en *Psicología Humanista*, núm. 2, pp. 1-15.
- Muñoz Polit, M. (2009), *Emociones, sentimientos y necesidades. Una aproximación humanista*, México, IHPG.
- Ortony, A., G. L. Clore y A. Collins, (1996), *La estructura cognitiva de las emociones*, Madrid, Siglo XXI.
- Perls, F. S., R. F. Hefferline y P. Goodman (2006), *Terapia Gestalt: excitación y crecimiento de la personalidad humana*, Madrid, Centro de Terapia y Psicología.
- Plantin, C. (2014), *Las buenas razones de las emociones*, Moreno, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Real Academia De La Lengua Española (RALE) (2012), *Diccionario* <<http://www.rae.es/>> [Consulta: enero de 2014]
- Robine, J. M. (2005), *Contacto y relación en psicoterapia. Reflexiones sobre terapia gestalt*, Santiago de Chile, Cuatro Vientos.
- Rodríguez Salazar, T. (2001), *Las razones del matrimonio*.



Representaciones, relatos de vida y sociedad, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

Van Dijk, T. (2001a), "El estudio del discurso", en Teun
Van Dijk (comp.), *El discurso como estructura y proceso*,

Barcelona, Gedisa, pp. 21-65.

Van Dijk, T. (2001b), "El discurso como interacción en
la sociedad", en Teun Van Dijk (comp.), *El discurso como
interacción social*, Barcelona, Gedisa, pp. 19-66.

Cómo citar este artículo:

Fernández-Poncela, Anna-María (2017), "Representaciones sociales estudiantiles: expectativas, evaluaciones y emociones", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VIII, núm. 21, pp. 190-217, <https://ries.universia.net/article/view/1358/representaciones-sociales-estudiantiles-expectativas-evaluaciones-emociones> [consulta: fecha de última consulta].