

**Emoziok unibertsitateko ikasketa prozesuen ardatz:
Bilboko Hezkuntza Fakultateko Lehen Hezkuntzaren kasua**

*Emotions as the axis of learning processes:
the case of the Faculty of Education of Bilbao*

Nerea Larruzea-Urkixo, Olga Cardeñoso Ramírez*, Nahia Idoiaga Mondragon

Bilboko Hezkuntza Fakultatea
UPV/EHU

LABURPENA: Lan honek ikasleek unibertsitatean bizi izandako emozioen eta horiei lotutako egoeren inguruko ezagutzen sakontzea du helburu. Horretarako, Lehen Hezkuntzako Graduko 141 ikaslek (102 emakume eta 39 gizon) identifikaturiko 410 egoera aztertu ziren. Egoeren eta emozioen analisi lexikala Reinert metodoaren bitartez burutu zen eta emozioen eta aldagai askeen —generoa, errendimendua eta ikasmaila— arteko lotura espezifikotasun analisien bidez aztertu zen, Iramuteq softwarea erabiliz. Ikasleentzat emozio esanguratsuenak ahozko aurkezpenen aurrean antsietatea, talde lanek sortutako sumindura eta emaitza onek piztutako alaitasuna zirela plazaratu zuten emaitzek. Gainera, emozio horietan desberdintasun nabariak aurkitu ziren ikasleen genero, errendimendu eta ikasmailaren arabera. Horrela, ikerketa honek agerian uzten du Lehen Hezkuntzako Graduko zenbait aspekturi buruz hausnartzeko beharra eta baita adimen-emozionala jorratzearen garrantzia ere.

GAKO-HITZAK: emozioak, unibertsitate hezkuntza, generoa, errendimendua, ikasmaila.

ABSTRACT: *This study was aimed at deepening into the understanding of students' emotions in self-perceived meaningful situations. 410 situations were analyzed, identified by 141 Primary Education Bachelor's Degree students (102 women and 39 men). The analysis of the situations was carried out through lexical analysis, using Reinert method and the relation between independent variables was examined through specificity analysis. The results showed that the most significant emotions for students were anxiety when doing oral presentations, anger when working in groups and joy resulting from the obtention of good results. In the case of independent variables, differences between students' characteristics were observed. This research raises the need of reconsidering different aspects of the degree, as well as the importance of including emotional intelligence in it.*

KEYWORDS: *emotions, university-education, gender, academic achievement, grade.*

* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Olga Cardeñoso Ramírez. UPV/EHU. Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia. Sarriena auzoa, zk. g. – Leioa – mariaolga.cardenoso@ehu.eus – <http://orcid.org/0000-0003-4418-0405>

Nola aipatu / How to cite: Larruzea-Urkixo, Nerea; Cardeñoso, Maria Olga; Idoiaga Mondragon, Nahia. (2019). «Emoziok unibertsitateko ikasketa prozesuen ardatz: Bilboko Hezkuntza Fakultateko Lehen Hezkuntzaren kasua»; *Tantak*, 31(1), 177-194. (<https://doi.org/10.1387/tantak.20578>).

Jasotze-data: 2019/03/06 Onartze-data: 2019/05/08.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © 2019 UPV/EHU



Obra hau *Creative Commons Atribución 4.0 Internacional*-en lizentziapean dago

SARRERA

Emozioak antzinatek izan dira aztergai pertsonon bizitzako esparru askotan, testuinguru akademikoan kasu, duten eragin esanguratsua dela eta (Bisquerra, 2000; Rodrigo-Ruiz, 2016). Emozioez hitz egiten dugunean, kanpo- edo barne-gertaera bati erantzuteko eraz ari gara, zeinak asaldatuta dagoen organismoaren egoera konplexuari, antolatutako erantzun bat eskatzera garamatzen (Bisquerra, 2000).

Erantzun-emozionalaren hiru sistemen teoriari jarraiki (Lang, 1968), esperientzia hori multidimentsionala da eta hiru mailatan adierazi ohi da: a) *maila subjektibo/kognitiboa*, bizipen subjektiboari lotuta dagoena, sentimenduari; b) *maila konduktual/motorra* ahots-tonua, gorputzaren mugimenduak edo aurpegiko espresioak barne hartzen dituena eta c) *maila fisiologikoa*, oharkabeko erantzunez osatua, besteak beste, izerdia, gorritzea, ahoa lehortzea edota pultsua direlarik haren adierazle nagusiak (Bisquerra, 2009; Paoloni, 2014). Hiru erantzun maila horiek esparru akademikoan ere islatzen dira, adibidez, ikasle batek ahozko aurkezpen bat egitean eta antsietatea sentitzean, takikardia izan dezake (maila fisiologikoa), arin hitz egiten dezake, ahotsa dardarka izanik (maila konduktuala) eta urduri egotearen bizipen subjektiboa senti dezake (maila kognitiboa).

Emozioen sailkapenari dagokionez, hainbat teoria eta proposamen dau den arren, orokorki positibo edota negatiboen artean bereizita jorrazteko joera dago (Bisquerra, 2009). Emozio positiboak atseginak dira, norbanakoak egiten duen aldeko ebaluazio baten emaitza dira. Askotan, helburu bat lortzean edota horretara hurbiltzean sentitzen ditugu eta helburu hori lortzeko prozesua emozio horrek sorrarazitako gozamenen oinarritzen da (Rodrigo-Ruiz, 2016). Aitzitik, emozio negatiboak desatseginak dira eta helburua lortzeko oztopo edo zailtasunak topatzerakoan sortzen dira, mehatxu edo galera baten aurrean. Zenbaitetan, ordea, emozioen banaketa ez da hain argia, emozio anbiguen edota *borderline* emozioen kasuan gertatzen den moduan. Izan ere, emozio horien estatusa egoeraren arabera izango da eta positiboak edo negatiboak izango dira baldintza horien ondorioz (Lazarus, 1991).

Proposamen horri jarraiki, emozio-familien ikuspegia landu izan da. Emozio-familiak berezitasun edota espezifikotasun bereko emozioek osatutako multzoak dira, eta familia bakoitzeko emozioak intentsitateak, konplexutasunak edota terminologiak eragindako xehetasunek desberdintzen dituzte (Bisquerra, 2009). Hala ere, aipagarria da emozioak berez ez direla onak edo txarrak, zuzenak edo okerrak. Hots, emozioak egokiak edo desagokiak izango dira norbanakoak duen xedearen arabera (Camps, 2011; Chang, 2002). Aipatutakoak aintzat hartuz, honako taulan biltzen dira emozio ohikoak:

1. taula

Emozioen sailkapena emozio-familien ikuspegiari jarraiki

EMOZIO NEGATIBOAK		
Emozioen familia	Definizioa	Lotutako emozioak
Beldurra	Arrisku baten aurrean sentitutako emozioa, norberaren ongizatearekiko mehatxuen ondorioz piztutakoa.	Ikara, izua, estutasuna, izu-ikara, susto, fobia.
Sumindura	Kaltetuta sentitu izanaren ondoriozko emozioa. Eskubideak urratuta sentitzean sortutako haserre bizia.	Amorrua, haserre, hira, gorrotoa.
Tristura	Garrantzitsua zen zerbaiten galera baten ondoriozko emozioa.	Tristura, tristezia, tristetasun, goibeltasun, histasuna, depresioa, atsekabea, nahigabea.
Nazka	Emozio honek norbaitenganako edo zerbaitekiko errefusa inplikatzeko du, estimulu desatseginak direla eta. Pertsonetikiko higuina hirarekin lotuta dago.	Higuina, narda, arbuioa, mespretxua, errefusa.
Antsietatea	Kezka batek edota etorkizuneko arrisku zehaztezin baten aurre-hartzeak eragindako emozioa.	Angustia, etsipena, desesperazioa, ezinegona, egonezina, estresa, artegatasuna, urduritasuna, larritasuna, kezka.
Lotsa	Duintasunaren galera edota umiliazio baten aurrean sentituriko emozioa. Pertsonak bere buruarengana zuzentzen duen erreakzio negatiboa da.	Erruduntasuna, herabetasuna, ziurtasun eza, ahalkea.

EMOZIO POSITIBOAK

Emozioen familia	Definizioa	Lotutako emozioak
Alaitasuna	Onuragarritzat edo positibotzat hartutako gertakizun batek sorrarazitako emozioa.	Gogoa, euforia, bozkarioa, plazera
Maitasuna	Pertsona, gauza edota animalia batekiko afektua eta estimua, norberak egindako balorazio subjektiboek eragindakoa.	Amodioa, afektua, maitazarrare, samurtasuna, begikotasuna, maitemina
Zoriontasuna	Bizitza bere osotasunean baloratzen duen emozioa. Denboran egonkortasuna mantentzen duen pertzepzio eta balorazio globala.	Lasaitasuna, gozamena, ongizatea.

EMOZIO ANBIGUOAK

Emozioen familia	Definizioa	Lotutako emozioak
Sorpresa	Ezusteko erreakzio batek eragindako emozioa: berriak diren estimuluak, kasurako. Estimulu horren arabera, sorpresa negatiboa edo positiboa izango da.	Harridura, txundidura.

Sailkapen hau aukeratu da ikerketaren ezaugarri psikopedagogikoak direla eta. Taula artikularen egileek sortua da Bisquerraren lanetan oinarrituz (2000, 2009).

Unibertitate-testuinguruan sentituriko emozioen aniztasuna astiro garatuz doan ikerketa esparrua da. Gainera, orokorki emozio bakoitza era isolatuan landuaz burutu izan da (Schutz eta Pekrun, 2007). Izan ere, 70eko hamarkadaren erditik 2000. urtera arte testuinguru akademikoan burututako ikerketek azterketen aurreko antsietatean jartzen zuten arreta ia esklusiboki (Sánchez, Carvajal, eta Saggiomo, 2016), beste esparru eta sentipen

oro alde batera utziaz (Pekrun, Goetz, Titz, eta Perry, 2002). Antsietateari buruzko ikerketetan plazaratutako emaitzek adierazi dute antsietatea neurri egoki batean sentitzeak porrota ekiditeko ahalegina eragin dezakeela baina, aldi berean, (Pekrun et al., 2004), gehiegizko antsietate mailak eskola errendimendua kaltetzen duela (Zeidner, 2014). Hau da, zenbait egoeratan eta neurri zehatzetan, antsietateak, emozio negatiboa izanda ere, eragin positiboa ere izan dezake ikasleen eskola-errendimenduan (Rowe eta Fitness, 2018).

Emozio negatiboekin jarraituz, egun beste emozio sorta batzuk aztertzera ere bideratu izan dira ikerketak, eta ondorioztatu da emozio negatiboek eragina dutela motibazioan, prozesu kognitiboetan, autoerregulazioan eta lorpen-helburuetan ere (Rowe eta Fitness, 2018). Esaterako, haserrea edota sumindurak motibazioa ahuldu dezakete eta garrantzirik gabeko atazen pentsamenduak (*task-irrelevant thinking*) areagotu. Azken urteotako ikerketek asperduran jarri dute arreta bereziki, errendimenduan duen eragin negatiboa agerian utziaz.

Hala ere, ikasketa-prozesuek emozio positiboak ere eragin ditzakete, plazera edo alaitasuna esaterako (Calvete et al., 2005; Christie, Tett, Cree, Hounsell, eta McCune, 2008). Izan ere, ikerketa ildo berriek adierazi dutenez, ikasleriak emozio positiboak maiztasun handiagoz identifikatu zituen, emozio negatiboekin alderatuz (Retana-Alvarado, de las Heras, Vázquez-Bernal, eta Jiménez-Pérez, 2018). Antzeko argudioei jarraiki, Ibáñezek (2002) ikasleen emozio positiboak erlazionatu zituen klasera joateko motibazioarekin, ikasle moduan balioetsita sentitzearekin, klaseetan parte-hartu ahal izatearekin edota eztabaidatzeko aukera izatearekin. Izan ere, aurkitu izan da ikasleen parte-hartzea sustatzen duten metodoek barne-motibazioa, frustrazio maila baxua eta harrotasuna sorrarazten dituztela (Trigwell, Ellis, eta Han, 2012). Are gehiago, emozio positiboek eragin handiagoa dute motibazioan eta estrategia autorregulatzailen aktibazioan negatiboek baino, eta gainera autoerregulazioaren zenbait osagai iragartzen dituzte, hausnarketa metakognitiboa edota ikasketaren autoebaluazioa, kasu (Mega, Ronconi, eta de Beni, 2014).

Horrenbestez, hezkuntza-testuinguruan emozioen ikerketa osatua hezkuntzaren psikologiaren behar eta gako nagusietako bat da (Paoloni, 2014). Behar horri erantzuteko oso garrantzitsua da testuinguru bakoitzaren ezaugarriak kontuan hartzea, hots, partaideen banako ezberdintasun eta ezaugarri soziodemografikoak barne hartzea, testuinguru akademiko bakoitzaren araberako esperientzia emozionala hobeto ulertze aldera (Frenzel, Thrash, Pekrun, eta Goetz, 2007).

Banako desberdintasun horien artean, generoari erreparatuz zenbait ikerlan burutu dira. Ikerlan horietariko batzuek desberdintasunik aurkitu ez duten arren (Brígido, Borrachero, Bermejo, eta Mellado, 2013), beste batzuek desberdintasun esanguratsuak aurkitu dituzte emakume eta gizonezkoen artean (Beilock, Gunderson, Ramírez, eta Levine, 2010; Bieg, Goetz, Wolter,

eta Hall, 2015). Hasteko, ondorioztatu izan da emakumezkoek ikasketekiko antsietate gehiago bizi izaten dutela (Beilock et al., 2010; Bieg et al., 2015). Gainera, antsietatea bizi izan duten emakumeek errendimendu baxuagoa ere izaten dute, antsietatea ez dutenekin alderatuz (Bieg et al., 2015).

Ildo horri jarraiki, aipagarria da, Rowe-k eta Fitness-ek (2018) azaltzen duten moduan, generoaren arabera desberdintasunak erabat loturik daudela genero bakoitzak emozioei buruz duen ezagutzarekin eta ulertzeko erarekin. Hau da, emakumeek zein gizonek emozio berbera identifikatzen badute ere, jokabide eta portaera desberdinak azalduko dira eta, ondorioz, emaitzetan ere eragina izango dute.

Banako bestelako desberdintasunei dagokienez, ikasleriaren eskola errendimendua bere emozioekin lotuta dagoela baieztatu daiteke. Izan ere, gozamenak, itxaropenak eta harrotasunak errendimendu maila altua iragartzen duten bitartean, agerian geratu da etsipenak eta asperdura emozio negatibo desaktibatzaileak errendimendu baxuaren iragarle direla, antsietatea, haserrea, lotsa eta antzeko emozio aktiboak baino neurri handiago batean (Pekrun et al., 2002).

Azkenik, ikasmailaren arabera desberdintasunen ebidentzia enpirikoa urria izan da. Halere, aurkitu da ikasturtearen hasieran emozio positiboak —interesa, adibidez— intentsitate handiagoz bizi izaten dituztela ikasleek emozio negatiboekin alderatuz (Retana-Alvarado et al., 2018). Hori horrela, gorago azaldu bezala, emozioen eta beste hainbat banako ezaugarrien arteko harremana sakontasunez aztertzeke dago (Frenzel et al., 2007) eta ere gehiago unibertsitate-testuinguruan (Rowe eta Fitness, 2018).

Hortaz, emozioek unibertsitatean duten garrantzia aintzat harturik eta horiek ikasleriaren banako desberdintasunarekin duten harremanaren inguruko ebidentziaren urritasunaren aurrean, lan honetan honako helburuak proposatu ditugu: 1. Lehen Hezkuntzako ikasleek unibertsitatean bizi izaten dituzten emozio eta egoera esanguratsuak ezagutzea; 2. ikasleen emozioak aztertzea generoaren arabera; 3. ikasleen emozioak errendimendu mailaren arabera aldatzen diren arakatzea eta 4. ikasmailak emozioetan eragina duen ezagutzea.

METODOA

Lagina

Lagina Lehen Hezkuntza Graduko 141 ikaslek osatu zuten (102 emakume eta 39 gizon, hau da, % 72.3 emakumea eta % 27.7 gizonezkoa), zeinek 410 egoera identifikatu zituzten. Adinari dagokionez, batezbestekoa 20.16 urte izan zen ($DT = 2,22$), eta ikerketan, 18 eta 25 urte arteko pertsonen parte hartu zuten. Ikas-mailaren arabera banaketari dagokionez, 40 parte-hartzaile, % 28.4, lehen mailakoak izan ziren (30 emakume eta 10 gizon); bigarren mailakoak 53, % 37.6, (42 emakume eta 11 gizon); hirugarren mailakoak 26, % 18.4, (15 emakume eta 11 gizon) eta laugarren mailakoak

22, % 16.6 (16 gizon eta sei emakume). Informazioa 2017ko martxo eta maiatz artean bildu zen. Ikerketa honek Euskal Herriko Unibertsitateko komisio etikoaren baimena jaso zuen pertsonekin ikertu ahal izateko (CEISH).

Instrumentuak

Maila emozionaleko egoerak ebaluatzea konplexua denez (Pulido-Acosta eta Herrera-Clavero, 2019), ondoren deskribatuko ditugun teknika kualitatibo bidez lantzea erabaki zen. Izan ere frogatua dago teknika hauek eraginkorrak direla pertsonen emozioen ezagutzan ikertzeko (Rowe eta Fitness, 2018).

Egoerak identifikatzea

Lehenik, parte-hartzaile bakoitzak unibertsitateko bizitza akademikoko hiru egoera deskribatu zituen, zeinetan emozio biziak sentitu izan zituen. Egoera bakoitzean bizi izandako emozioa ere deskribatu zuen. Haren emozioen errealitatea osotasunean aztertu nahi izan zen, horiek era isolatu edo zatikatuan ikertzeko joera saihestuz (Schutz eta Pekrun, 2007). Halaber, parte-hartzaileei egoerak erabaki zitzaten utzi zitzaizkien, estimuluak esanguratsuak direnean erantzun kognitibo handiagoa eragiten dutelako eta pentsamendu gehiago lortzen direlako (Cacioppo eta Petty, 1981).

Pentsamenduak zerrendatzea

Aipaturiko pentsamenduak ezagutzeko, ikasleei eskatu zitzaizkien pentsamendu-zerrenda teknikaren bitartez egoeretako bakoitzean izan zituzten barne elkarrizketak idazteko. Teknika horretan parte-hartzaileei eskatzen zaie egoera zehatz batzuetan izan dituzten pentsamendu, ideia edo gogoeta guztiak idazteko (Igartua, 1998; Morin, Duhnych, eta Racy, 2018).

Prozedura horren abantaila nagusia da pribatua dela eta parte-hartzaileek libreki nahi duten erara eta nahi duten hiztegia erabiliz erantzun dezaketela. Gainera, ez ditu murrizten lortutako dimentsioak, hots, ez ditu parte-hartzaileak beren barne elkarrizketak alde aurretik eraikitako kategorien arabera sailkatzera behartzen autotxosten-galdeketeran gertatzen den bezala (Morin, Duhnych eta Racy, 2018). Halaber, inguruneko aldaketekin ere sentibera da eta erabilgarria da desberdintasun indibidualak ere kontuan hartzeko (Cacioppo eta Petty, 1981).

Datu bilketa eta analisirako prozedura

Egoeren eta haiei lotutako pentsamenduen eta emozioen eduki analisia burutzeko Reinert metodo bidezko analisi lexikala erabili da Iramuteq (0.7 alpha 2) softwarearen bidez.

Metodo horren helburu nagusia testua kuantifikatzea da, haren estruktura garrantzitsuenak erauziz testu-datuei datxekien informazio oinarritzkoena erabili nahian. Frogatua izan da (Reinert, 1996) estruktura horiek bereziki lotuak daudela testuan hitzek duten banaketarekin eta banaketa hori orokorki ez dela zorizkoa izaten. Beraz, softwarearen algoritmoaren helburua testu batean agertzen diren mundu lexikal errepikakorrak, hau da ideia errepikakorrak identifikatzea eta sailkatzea da (Idoiaga, Gil de Montes, eta Valencia, 2015; Ormeño, 2016).

Guztira 410 egoera eta haiei lotutako pentsamendu eta emozioak aztertu dira. Lehenik eta behin softwareak hitz osoak (substantiboak, aditzak, adjektiboak eta adberbioak) eta lanabes hitzak (artikuluak, preposizioak, juntagailuak eta izenordainak) bereizten ditu, analisisian hitz osoak bakarrik sartzeko. Ondoren, corpora ECU deritzon testuinguruko oinarritzko unitateetan (*Elementary Contextual Units, ECU*) banatzen da. ECU bakoitzak 30-50 hitz inguruko luzera du. ECUak eta hitz-erroak gurutzatu egin dira kontingentzia-taula bat sortzeko, zeinak hiztegiaren banaketa azalduko duen ECUekiko. Kontingentzia-taula horretatik abiatuta, distantzia karra-tuen matrize bat sortzen da, non bi ECU hurbilekoak izango diren aztertutako hitzen bat partekatzen badute (Reinert, 1996).

Ondoren, Reinert metodoari jarraiki, distantzietako beheranzko analisi hierarkikoa burutu da ECUak klaseetan sailkatzeko eta elkartzeko eta bakoitzari dagozkion hitz esanguratsuenak ezagutzeko. Prozesu horren bitartez, softwareak testu-interpretazioa burutzen lagundu du bata bestetik bereziak diren hitz talde edo klaseak eratorriz. Klase bakoitzeko hitz garrantzitsuenak sailkatzeko kontuan hartzen da corpuseko batez besteko emaitza baino gehiagoko maiztasuna izatea eta khi karratuaren asoziazio-probaren balioa klasearekiko $\chi^2 \geq 3$ izatea. Honek $< 0,05$ errore-marjina ematen du (askatasun gradua = 1) (Ormeño, 2016).

Horrela, ikerlariak klase eta estatistika-irizpide batzuk lortzen ditu hitz tipiko eta testu tipikoen segmentu moduan. Horrek klaseak mundu lexikal gisa interpretatzeko oinarria eskaintzen du. Reinert metodoaren bidez egindako analisi estatistikoak garden eta erreproduzigarriak dira interpretazioko unera arte, non ikertzaileak klase bakoitzerako etiketak proposatzen dituen softwareak emandako hitz eta segmentu tipikoetan oinarrituz (Schonhardt-Bailey, 2013).

Klase lexikalak identifikatu ostean, azter daiteke aldagai «pasibo»ekin (aldagai askeak) lotura esanguratsua duten. Klase batean aldagai aske konkretu bati lotutako ECU proportzioa beste klaseetako konbinazioan baino esanguratsuki altuagoa bada, klase hori aldagai askeari lotuta dagoela joko da (Klein eta Licata, 2003). Gainera, khi karratu estatistikoko bat ere kalkulatu zuen Iramuteq-ek, klase bakoitzak aldagai askearekin duen lotura zehazteko. Ikerlan honetan aldagai askeak hauek dira: a) generoa (emakume edo gizonezko) b) graduaren ikasturtea (lehenengo, bigarren, hirugarren edo laugarren) eta c) errendimendu akademikoa (altua (8-10), ertaina (7-8) edo baxua (6-7)). Aipagarria da errendimendu akademikoaren arabe-

rako hiru talde horiek zehazteko irizpideak Euskal Herriko Unibertsitateko Bilboko Hezkuntza Fakultateko kalitate batzordearen txostenean argitaratutako emaitzak aztertuta erabakiak izan zirela eta Lehen Hezkuntzako Graduko testuinguruari lotuak egon zirela. Horrez gain, beste ikerketa batzuetan egindako errendimenduaren sailkapena oinarri izan du (Roces, Touron, eta González, 1995b).

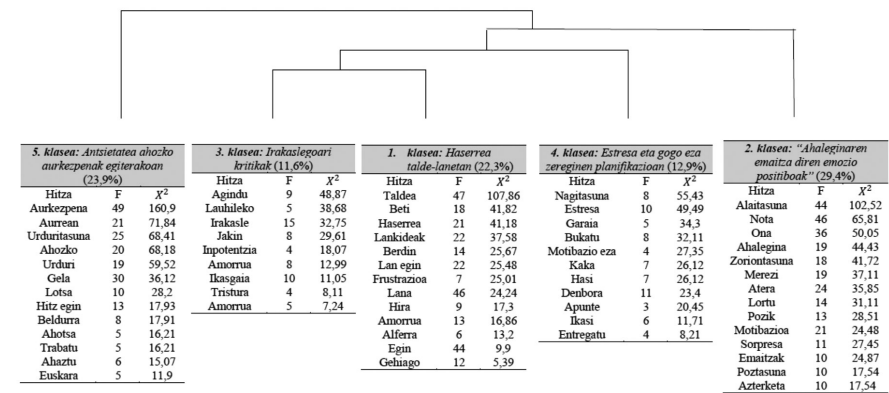
Emozioen eta aldagai askeen harremana aztertze aldera, espezifikotasun analisiak burutu ziren. Analisi mota horrek aldagai askeekin erlazionatzen diren formen inguruko informazioa ematen digu. Horrela, maiztasun erlatiboak aldagai askeen arteko konparazioak ahalbidetzen ditu; izan ere, maiztasun hori ez dago laginaren tamainak baldintzatuta.

EMAITZAK

Arestian aipatu bezala, ikasleek identifikatutako egoerak eta horiekin loturiko emozioak Reinert metodoaren bitartez aztertuak izan ziren, Iramuteq softwarea erabiliz. Corpus osoak 15.339 hitz zituen, eta horietatik 2.014 hitz bakarrak ziren. Beheranzko Analisi Hierarkikoa 492 ECUTan banatu zuen testua.

Beheranzko Analisi Hierarkikoa (CDH)

Kluster analisiaren banaketari jarraiki, ikasleek bizi izaten dituzten emozio bizieta oinarritutako bost klase edo gai nagusi atera ziren (ikusi 1. irudia).



1. irudia
Beheranzko Analisi Hierarkikoaren Demograma

Lehenengo klase edota gai nagusian, «Haserrea talde-lanetan» (% 22.26) izenekoan, sumindura ($X^2 = 17.3$), haserrea ($X^2 = 41.18$), frustrazioa ($X^2 = 25.01$), amorrua ($X^2 = 16.86$) eta antzeko emozioak ageri ziren lantaldean aritzeari buruz hausnartzean. Emozio horiek bereziki lan taldeetako partaideek zuten inplikazio maila ezberdinei buruz aritzean sortu ziren: «Alfer hutsak dira, inoiz ez dute ezer egiten. Ez dute kontuan hartzen etxerako suposatzen duen lan karga» (emakumea, bigarren maila, errendimendu normala, $X^2 = 260.56$). Horren aurrean, ikasle batzuek egoera aldatzeko etorkizunean hartuko zituzten erabakiak ere adierazi zituzten: «Lan taldeak ez du ondo funtzionatzen baina nire lagunak dira. Taldea utzi nahi dut. Datorren urtean aldatuko naiz» (emakumea, hirugarren maila, nota normala; $X^2 = 303.13$). Klase hau estatistikoki esanguratsua izan zen lehenengo mailako ($p=.008$) eta errendimendu normala zuten ikasleen kasuan ($p=.001$).

Bigarren klasea «Ahaleginaren emaitza diren emozio positiboak» (% 29.4) da. Bertan, ikasleriaren esfortzuaren ondorioz sortutako alaitasuna ($X^2 = 102.52$), zoriontasuna ($X^2 = 41.72$), motibazioa ($X^2 = 24.48$), poztasuna ($X^2 = 17.54$) eta harrotasuna ($X^2 = 10.97$) deskribatzen dira. Egoera horiek zenbait zeregin akademikorekin erlazionaturik zeuden, azterketetan, proiektuetan eta lanetan emaitza onak ateratzearekin batez ere. Emozio positibo horiek adierazteko honakoak aipatzen zituzten: «Oso ondo, Mikel! Lanean jarraitu behar duzu zure helburuak lortzeko» (gizona, laugarren maila eta nota altua; $X^2 = 326$); «Bikaina naiz! Horrenbeste lan egin ostean merezi dut!» (emakumea, laugarren maila, nota altua ; $X^2 = 326$). Klase hau bigarren mailako ikasleekin ($p = .024$) esanguratsuki loturik zegoen.

Hirugarren gai nagusian, «Irakasleriari kritikak» (% 11.6), ikasleek beren inpotentzia ($X^2 = 18.07$), amorrua ($X^2 = 12.99$), tristura ($X^2 = 8.11$) eta baita nazka ere ($X^2 = 8.95$) adierazi zituzten unibertsitate-irakasleei egotzitako zenbait aspekturen aurrean. Horrela, kexa horiek batez ere gehiegizko lan-kargan oinarritzen ziren. Horrekin batera, metodologiarekin loturiko egoerak identifikatu zituzten, horietan denbora galtzen zutela sentitzen baitzuten: «Astelehena, lehenengo ikasgaia eta irakasleak bi ordu eta erdi daramatza hitz egiten (...). Neure buruari galdetzen diot ea zer egiten dudan klasean. Denbora galtzen ari naizela iruditzen zait eta berreskuratuko ez dugun denbora galtzeak atsekabea sorrarazten dit» (gizona, lehenengo maila, nota zehaztu gabe; $X^2 = 125.75$).

Laugarren klasea, «Estresa eta gogo eza zereginen planifikazioan» (% 12.9) deiturikoa, ikastea, lan bat egitea eta antzeko eginkizunak antolatzean ikasleriak sentitzen zuen nagitasunean ($X^2 = 55.49$), motibazio ezean ($X^2 = 27.35$) eta estresean ($X^2 = 49.49$) oinarritu zen. Beraz, alde batetik, estresa islatzen zuten egoerak azaldu zituzten: «Zenbat gauza egin behar ditudan! Ez dut denborarik izango!» (emakumea, bigarren maila, nota altua; $X^2 = 126.34$). Bestetik, gogo eza ere adierazi zuten: «Ez daukat egiteko gogorik eta alferrikakoa da. Zertarako egingo dut kaka hau? Zein ondo egongo nintzatekeen kalean orain!» (gizona, hirugarren maila, nota normala;

$X^2 = 132,10$). Klase hau hirugarren mailako ($p = <.0001$) eta errendimendu normala ($p = .03$) zuten ikasleen kasuan izan zen estatistikoki esanguratsua.

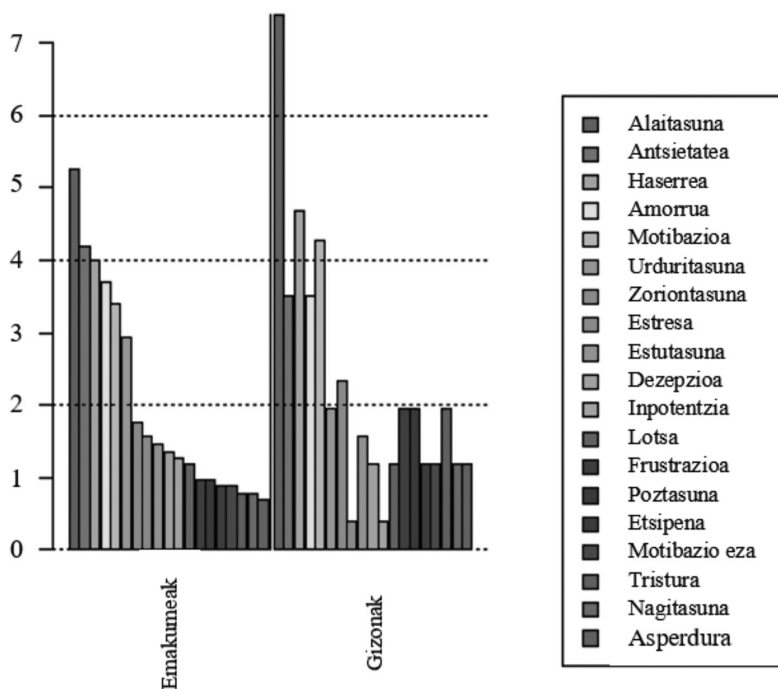
Azkenik, bosgarren gai nagusiak, «Antsietatea ahozko aurkezpenak egitean» (% 23,9) izenekoak, ikasleriaren emozio negatiboak agerian utzi zituen, antsietatea edota urduritasuna ($X^2 = 86.21$), lotsa ($X^2 = 28.2$) eta beldurra ($X^2 = 17.91$), hain zuzen ere. Horrez gain, aipagarria da ikasle batzuek identifikatu zutela antsietate hori haientzat ohikoa ez zen hizkuntza batean hitz egitean: «Zelako ergela ematen dudan. Euskaraz ideiarik ere ez dudala ematen du, aditz madarikatuak...» (gizona, bigarren maila, nota normala; $X^2 = 241.13$); «Batez ere ingelesean (...) Zelako lotsa! Mundu guztia niri begira! Ziur hanka sartuko dudala» (emakumea, lehenengo maila, nota altua; $X^2 = 353.21$); «Joe, ez dakit gaztelaniaz hitz egiten. Zelako hanka-sartzeak egingo ditudan» (emakumea, laugarren maila, nota normala; $X^2 = 286.92$).

Espezifikotasun analisiak

Behin klaseak aztertuta, emozio bakoitzak banako ezaugarriekin (generoa, maila eta errendimendua) zuten harremanean sakontze aldera, espezifikotasun analisiak egin ziren.

Emozioak eta generoa

Generoari dagokionez, 2. irudian ikus daitekeen bezala, gizonen emozio positibo gehiago bizi izaten dituzte emakumeek baino. Hori identifikatutako emozio guztiekin gertatzen da; izan ere, gizonetzkoek alaitasuna ($fi_{alaitasuna_giz} = \% 7.39$), motibazioa ($fi_{motibazioa_giz} = \% 4.28$) zorientasuna ($fi_{zorientasuna_giz} = \% 2.33$) eta poztasuna ($fi_{poztasuna_giz} = \% 1.94$) neurri handiago batean identifikatu dituzte, emakumeekin alderatuz ($fi_{alaitasuna_emak} = \% 5.29$; $fi_{motibazio_emak} = \% 3.4$; $fi_{zorientasuna_emak} = \% 1.73$; $fi_{poztasuna_emak} = \% .97$). Emozio negatiboen joera, ordea, ez da hain argia. Gizonetzkoek sumindura gehiago bizi izaten dute ($fi_{sumindura_giz} = \% 4.67$) emakumezkoek baino ($fi_{sumindura_emak} = \% 3.99$). Tristuraren emozio-familiak joera berbera jarraitzen du: gizonen tristura ($fi_{tristura_giz} = \% 1.94$) eta frustrazioa ($fi_{frustazio_giz} = \% 1.94$) gehiago sentitzen duten bitartean, emakumeek neurri txikiago batean adierazi dituzte ($fi_{tristura_emak} = \% .78$; $fi_{frustazio_emak} = \% .97$). Nagitasunaren eta asperduraren kasuan are argiagoa da desberdintasuna, gizonetzkoek maila altuagoak erakusten baitituzte ($fi_{nagitasuna_giz} = \% 1.17$; $fi_{asperdura_giz} = \% 1.17$) emakumeekin konparatuz ($fi_{nagitasuna_emak} = \% .78$; $fi_{asperdura_emak} = \% .68$). Aitzitik, emakumeek antsietatearen familiako emozio gehiago bizi izaten dituztela ere ageri da, besteak beste antsietatea ($fi_{antsietatea_emak} = \% 4.18$), urduritasuna ($fi_{urduritasuna_emak} = \% 2.92$) edota estresa ($fi_{estresa_emak} = \% 1.56$), gizonetzkoekin alderaturik ($fi_{antsietatea_giz} = \% 3.5$; $fi_{urduritasuna_giz} = \% 1.94$; $fi_{estresa_giz} = \% .39$).

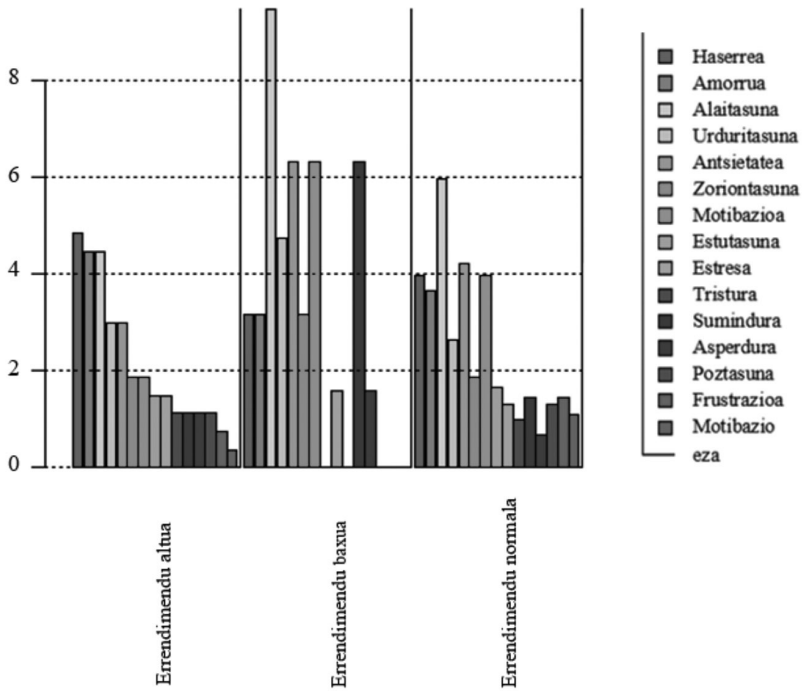


2. irudia

Emozioen eta generoaren arteko harremana

Emozioak eta errendimendua

Errendimenduari dagokionez eta 3. irudiari erreparaturaz, joera argi bat ageri da emozio positiboetan. Izan ere, zenbat eta errendimendu baxua goa izan, orduan eta alaitasun ($fi_{\text{errendimendu_baxu}} = \% 9.46$; $fi_{\text{errendimendu_ertain}} = \% 5.04$; $fi_{\text{errendimendu_altu}} = \% 4.46$), zoriontasun ($fi_{\text{errendimendu_baxu}} = \% 3.15$; $fi_{\text{errendimendu_ertain}} = \% 1.98$; $fi_{\text{errendimendu_altu}} = \% 1.51$) eta motibazio ($fi_{\text{errendimendu_baxu}} = \% 6.31$; $fi_{\text{errendimendu_ertain}} = \% 3.02$; $fi_{\text{errendimendu_altu}} = \% 1.86$) gehiago sentitzen dute ikasleek —poztasunaren kasuan izan ezik—. Emozio negatiboek dagokienez, antsietateak ($fi_{\text{errendimendu_baxu}} = \% 6.31$; $fi_{\text{errendimendu_ertain}} = \% 5.54$; $fi_{\text{errendimendu_altu}} = \% 2.97$) ere progresio berbera jarraitzen du errendimenduari, notak gora egiten duen heinean, urduritasuna gutxiagotzen baita. Hase-rearekin, aldiz, kontrakoa gertatzen da: errendimendu mailak gora egin ahala, haserreago dago ikasleria ($fi_{\text{errendimendu_baxu}} = \% 3.15$; $fi_{\text{errendimendu_ertain}} = \% 4.03$; $fi_{\text{errendimendu_altu}} = \% 4.83$) —suminduraren kasuan betetzen ez bada ere—. Asperdura mailak berdintsuak diren arren, zenbat eta errendimendu hobea izan, orduan eta gehiago aspertzera dira ikasleak ($fi_{\text{errendimendu_baxu}} = 1.58$; $fi_{\text{errendimendu_ertain}} = 1.51$; $fi_{\text{errendimendu_altu}} = 1.12$).

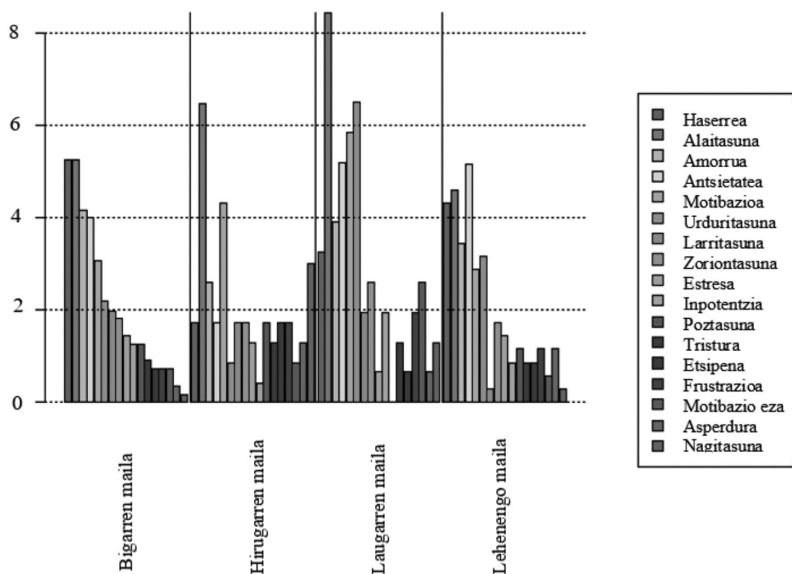


3. irudia

Emozioen eta errendimendu mailaren arteko harremana

Emozioak eta ikasmaila

Ikasturteari dagokiolarik, 4. irudiak islatzen duen bezala, ikasmailak gora egiten duen heinean, ikasleek alaitasun gehiago ($fi_{maila_1} = \% 4.59$; $fi_{maila_2} = \% 5.26$; $fi_{maila_3} = \% 6.47$; $fi_{maila_4} = \% 8.44$) bizi izaten dutela ageri da eta baita motibazioa areagotzen dela ere ($fi_{maila_1} = \% 2.87$; $fi_{maila_2} = \% 3.08$; $fi_{maila_3} = \% 4.31$; $fi_{maila_4} = \% 5.84$). Bestalde, emozio negatiboetan, nahiz eta haserreak joera progresiborik ez jarraitu, lehenengo ($fi_{maila_1} = \% 4.31$) eta bigarren mailako ($fi_{maila_2} = \% 5.26$) ikasleak erregatuen daudenak dira. Antsietatea eta urduritasuna ikasmailak aurrera egin ahala baretzen doazen arren, laugarren mailan ($fi_{antsietatea} = \% 5.19$; $fi_{urduritasuna} = \% 6.49$, hurrenez hurren) gorakada nabaria izaten dute. Emozio kontrajariak izan badaitezke ere, estresa eta asperdura aldaketa handirik gabe mantentzen dira graduan zehar, eta laugarren mailan nabarmen gutxiagotzen dira ($fi_{estresa} = \% .65$; $fi_{asperdura} = \% .65$).



4. irudia

Emozioen eta ikasmilaren arteko harremana

EZTABAIDA ETA ONDORIOAK

Ikerketa honek etorkizuneko irakasleriak bizi izaten dituen emozioen aniztasunerako lehenengo hurbilketa bat plazaratzen du. Horrenbestez, horri buruzko ondorioak ateratzeko, lehenbizi, egoerak eta emozioak aurkeztuko dira, ondoren aldagai askeen inguruan aritzeko.

Egoera zehatzei loturiko emozioak

Emozioen balentziari dagokionez (emozio positiboak edo negatiboak), ikasleek gehien identifikatutako klasea edo gaia emozio positiboetan oinarrituta zegoen, *alaitasunean*, hain zuzen. Aspektu horrek bat egiten du beste ikerketa batzuetan adierazitakoarekin (Ibáñez, 2002; Retana-Alvarado et al., 2018) eta, are gehiago, aurreko ikerketa batean ikasleek identifikatutako egoera da, azterketetan nota onak lortzean (Calvete et al., 2005). Ikerketa honetan alaitasun emozioa unibertsitate lanekin ere lotuta egoteak gariko unibertsitate-ereduaren aldaketaren ondorio izan daiteke; izan ere, talde-lanak geroz eta garrantzitsuagoak eta ohikoagoak dira.

Ikasleek identifikatutako gainerako klase edo gai guztiek emozio negatiboak sorrarazten zizkieten. Zehazki, ikasleriarentzat pisu gehien zuen

emozioa antsietatea izan zen. Hala ere, aurreko ikerketa gehienetan ez bezala, ez zegoen azterketa egoerei lotuta (Paoloni, 2014; Pekrun et al., 2002; Sánchez et al., 2016), baizik eta ahozko aurkezpenekin erlazonaturik (Calvete et al., 2005). Horrez gain, neurri txikiagoan bazen ere, ikasleek estresa ere identifikatu zuten eginbehar akademikoen kopurua zela eta, askotan talde-lanekin erlazonatutakoak.

Sumindurak edo haserreak ere esangura handia izan zuen Lehen Hezkuntzako Graduko ikasleentzat. Emozio hori talde-lanari lotuta ageri zen, partaideen inplikazio maila desorekatuaren ondorioz, eta ikasleek, suminduraz gain, haren emozio-familiako hainbat emozio identifikatu zituzten (amorrua, inpotentzia, haserre eta frustrazioa). Ez da egoera hori agertzen den lehen aldia; izan ere, jada 2005. urtean unibertsitate mailako eginbeharrei lotuta identifikatu zuten ikasleek (Calvete et al., 2005). Era berean, irakasleei zuzenduriko amorrua eta inpotentzia ere aipagarria da zenbait aspektu metodologiko direla eta, hala nola gehiegizko lan-karga edota ikasgai magistralak, aurretiko zenbait ikerketek agerian utzi dutenarekin bat eginez (Trigwell et al., 2012).

Emozioak eta aldagai askeak

Generoaren araberako emozioen azterketari dagokionez, antsietatea eta baita bere familiako emozio guztiak ere emakumeen kasuan gehiago antzeman dira. Hori bat dator emozio eta generoaren inguruan aurretiaz burututako hainbat ikerketarekin (Beilock et al., 2013; Bieg et al., 2015). Hala ere, ikerlan honek hainbat genero desberdintasun argitara atera ditu, zeinak aurreko lanetan aztertuak izan ez diren. Horien adibide dugu gizonezkoek emozio positibo gehiago bizi izaten dituztela eta baita haserre, asperdura eta tristura gehiago ere.

Horrez gain, errendimendu maila eta emozioen arteko harremanak agerian utzi du alderantzizko joera bat dagoela errendimenduaren eta noten artean, emozio positiboen eta urduritasunaren kasuan, hain zuzen. Hots, zenbat eta nota hobeak atera orduan eta gutxiago sentitzen dituzte emozio horiek, aurreko ikerketetan plazaratutako emaitzetan ez bezala (Pekrun et al., 2002). Haserrearen kasuan, aldiz, kontrakoa gertatzen da, zenbat eta emaitza hobeak izan, orduan eta ernegatuago baitaude ikasleak.

Azkenik, duela gutxiko ikerketa batean ez bezala (Retana-Alvarado et al, 2018), kurtsoetan gora egin ahala, emozio positibo gehiago bizi izaten dituzte.

Aipatutako guztia aintzat harturik, gure ikerketan jasotako emaitzek Lehen Hezkuntzako Graduko ikasleek unibertsitate-testuinguruan sentitzen dutenaren inguruko informazio zehatza eta berria plazaratu dute.

Lehen Hezkuntzako Graduko ikasleek emozio positiboak intentsitate handiagoz bizi izaten dituztela agerian geratu da. Emozio positiboak psikologiaren (Bisquerra, 2000) zein hezkuntzaren (Paoloni, 2014) ikuspegitik oro

har gutxi ikertuak izan diren arren, azken urteetan ugaritu dira emozio positiboen garrantzia nabarmentzen duten ikerlanak (Barraza eta Muñoz, 2019; Tarragona, 2013). Emozio negatiboei dagokienez, antsietatearen kasuan azterketen testuinguruan zentratu beharrean, aproposagoa litzateke ahozko aurkezpenek eragindako estatusunean arreta jartzea eta baita ikasleria arazo horri aurre egiteko estrategietan trebatzea ere. Bere aldetik, sumindura gutxi ikertua izan da orain arte. Hala ere, ikerlan honek agerian utzi duen moduan, ikasleriarentzat esangura handia duen emozioa da eta hori sakontasunez aztertzeke dago. Edozein modutan ere, ikasleek identifikatutako egoerek Lehen Hezkuntzako Graduko ikasketa-ereduaren hainbat aspekturen inguruan hausnartzera garamatzate.

Ikerlan honen muga artean, aipatzekoa da hezkuntza-fakultate bakarrean burutu dela. Baliteke beste irakasle-eskola batzuen errealitatea eza-gutzeak ikuspegi zabalagoa izateko aukera ematea. Hala ere, lan honek ekarpen handia egin du emozioen ikerketa esparruan; izan ere, emozioen aniztasunean sakontzeaz gain, ikasleriaren ikuspuntutik abiarazitakoa da.

Azkenik, lorturiko emaitzak kontuan izanik, nabarmentzekoa da unibertsitateko ikasgeletan emozio hauek lantzearen garrantzia (Gil eta Martínez, 2016; Gilar-Corbi, Pozo-Rico, eta Castejón-Costa, 2019). Izan ere, agerian geratu da arrakasta akademikoaren ondoriozko poztasunaren kontzientzia areagotzeko beharra; izan ere, antsietatea gutxiagotzeko teknikak irakatsiz gero, taldeka lan egitean sortzen diren gatazken kudeaketa landuz eta sumindura maila baretuz. Horrela, emozioen lanketa horrek onura bikoitza dakar egungo ikasle eta etorkizuneko hezitzaile diren pertsonentzat. Alde batetik, hezkuntza prozesuetan agertuko zaizkien egoera edo gatazkei aurre egiteko lanabesak eskainiko dizkie (Camps, 2011). Bestalde, norberaren emozioak behar bezala landutako hezitzaileek ezbairik gabeko eragin positiboa izango dute beren etorkizuneko ikasleen emozioen lanketan eta kudeaketan ere. Beraz, proposamen honen bidez egungo ikasleek jasotako kompetentzia emozionala, etorkizunean, beren ikasleekin landuko lukete hezitzaile gisa, kompetentzia horri duen garrantzia aitortuaz eta apurka-apurka gizartean zabalduaz.

ERREFERENTZIAK

- Barraza, A., eta Muñoz, M. (2019). La felicidad en estudiantes normalistas y su relación con el estrés académico. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 9(17), 17-23.
- Beilock, S. L., Gunderson, E. A., Ramirez, G., eta Levine, S. C. (2010). Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. *PNAS*, 107(5), 1860-1863. doi:<https://10.1073/pnas.0910967107>
- Bieg, M., Goetz, T., Wolter, I., eta Hall, N.C. (2015). Gender stereotype endorsement differentially predicts girls' and boys' trait-state discrepancy in math anxiety. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-8. doi: <https://10.3389/fpsyg.2015.01404>Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Brígido, M., Borrachero, A. B., Bermejo, M. L. eta Mellado, V. (2013). Prospective primary teachers' self-efficacy and emotions in science teaching. *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 265-288.
- Cacioppo, J. T., eta Petty, R. E. (1981). Social psychological procedures for cognitive response assessment: The thought-listing technique. In T. V. Merluzzi, G. R. Glass eta M. Genest (Eds.), *Cognitive assessment* (pp. 309-342). New York: The Guilford Press.
- Calvete, E., Estévez, A., Landín, C., Martínez, Y., Cardeñoso, O., Villardón, L., eta Villa, A. (2005). Self-talk and affective problems in college students: Valence of thinking and cognitive content specificity. *Spanish Journal of Psychology*, 8(1), 56-67.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J., eta McCune, V. (2008). 'A real rollercoaster of confidence and emotions': Learning to be a university student. *Studies in Higher Education*, 33(5), 567-581. doi: <https://10.1080/03075070802373040>
- Frenzel, A.C., Thrash, T.M., Pekrun, R., eta Goetz, T. (2007). Achievement emotions in Germany and China: A cross-cultural validation of the Academic Emotions Questionnaire—Mathematics. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38, 302-309.
- Gil, P. eta Martínez, M. (2016). Emociones percibidas, por alumnos y maestros, en Educación Física en 6.º curso de primaria. *Educación XX1*, 19(2), 179-204, doi: <https://10.5944/educXX1.14230>
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T. eta Castejón-Costa, L. (2019). Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países. *Educación XX1*, 22(1), 161-187, doi: <https://10.5944/educXX1.19880>
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 28, 31-45.
- Idoiaga, N., Gil De Montes, L., eta Valencia, J. F. (2015). Communication and representation of risk in health crises: The influence of framing and group identity. *Revista De Psicología Social: International Journal of Social Psychology*, 31(1), 59-74. doi: <https://10.1080/02134748.2015.1101313>
- Igartua, J. J. (1998). La técnica de listado de pensamientos como método de investigación en comunicación publicitaria. *Comunicación eta Cultura*, 3, 43-62.
- Klein, O., eta Licata, L. (2003). When group representations serve social change: The speeches of patrice lumumba during the congolese decolonization. *British Journal of Social Psychology*, 42, 571-593. doi: <https://10.1348/014466603322595284>
- Lang, P. J. (1968). Fear reduction and fear behavior: Problems in treating a construct. In J. U. H. Shilem (Ed.), *Research in psychotherapy* (90-102). Washington: American Psychological Association.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York, NY, US: Oxford University Press.
- Mega, C., Ronconi, L., eta De Beni, R. (2014). What makes a good student? how emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121-131.
- Morin, A., Duhnych, C., eta Racy, F. (2018). Self-reported inner speech use in university students. *Applied Cognitive Psychology*, 32(3), 376-382. doi: <https://10.1002/acp.3404>

- Norem, J.K., eta Chang, E. C. (2002). The positive psychology of negative thinking. *Journal of Clinical Psychology*, 58(9), 993-1001.
- Ormeño, A. (2016). *Uso de las tecnologías en el aprendizaje formal, no formal e informal en estudiantes de la carrera de odontología de la universidad de los Andes, Santiago, Chile*. (Tesis Doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Paoloni, R. (2014). Emociones en contextos académicos. perspectivas teóricas e implicaciones para la práctica educativa en la universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 567-596. doi:<http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.34.14082>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., eta Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative re-search. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-106. doi:https://10.1207/S15326985EP3702_4
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., Hochstadt, M., eta Molfenter, S. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the test emotions questionnaire (TEQ). *Anxiety Stress Coping*, 17, 287-316.
- Polido-Acosta, F., eta Herrera-Clavero, F. (2019). Prediciendo el rendimiento académico infantil a través de la inteligencia emocional. *Psicología Educativa*, 25, 23-30. doi:<https://doi.org/10.5093/psed2018a16>
- Reinert, M. (1996). *Alceste (version 3.0)*. Toulouse: Images.
- Retana-Alvarado, D. A., De Las Heras, M. A., Vázquez-Bernal, B., eta Jiménez-Pérez, R. (2018). El cambio en las emociones de maestros en formación inicial hacia el clima de aula en una intervención basada en investigación escolar. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación De Las Ciencias*, 15(2), 2602-1-2602-16. doi:http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i2.2602
- Rodrigo-Ruiz, D. (2016). Effect of teachers' emotions on their students: Some evidence. *Journal of Education eta Social Policy*, 3(4), 73-79.
- Roces, C.; Tourón, J. eta González-Torres, M. C. (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón* 47(1), 107-120
- Rowe, A. D., eta Fitness, J. (2018). Understanding the role of negative emotions in adult learning and achievement: A social functional perspective. *Behavioral Sciences*, 8(2), 27. doi:<https://doi.org/10.3390/bs8020027>
- Sánchez, F., Carvajal, F., eta Saggiomo, C. (2016). Autodiálogos y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Anales De Psicología*, 32(1), 139-147. doi: <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.188441>
- Schonhardt-Bailey, C. (2013). *Deliberating american monetary policy: A textual analysis*. Cambridge: MIT Press.
- Schutz, P., eta Pekrun, R. (2007). *Emotion in education*. San Diego: Academic Press.
- Tarragona, M. (2013). Psicología positiva y terapias constructivas: una propuesta integradora. *Terapia Psicológica*, 31(1), 115-125.
- Trigwell, K., Ellis, R. A., eta Han, F. (2012). Relations between students' approaches to learning, experienced emotions and outcomes of learning. *Studies in Higher Education*, 37(7), 811-824 doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.549220>
- Zeidner, M. (2014) Anxiety in education. P.A. Alexander, R. Pekrun, eta L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (265-288). London: Routledge.