

Experiencia emocional frente al retraso académico en estudiantes de pedagogía de una universidad pública chilena


Emotional Experience in the Face of Academic Delay Among Pedagogy Students in a Chilean Public University

Experiência emocional diante do atraso acadêmico em estudantes de pedagogia de uma universidade pública chilena

 Octavio Poblete-Christie¹

 Claudia Caro Sánchez¹

 Maribel Barrera Cornejo¹

 Rocío Lemus González¹

 Teresita Contreras Meza¹

 Carolina González Alam¹

¹ Universidad de Playa Ancha

Recibido: 25/09/2023

Aceptado: 19/03/2024

Autor de correspondencia:

Octavio Poblete-Christie,
octavio.poblete@upla.cl

Cómo citar:

Poblete-Christie, O., Caro Sánchez, C., Barrera Cornejo, M., Lemus González, R., Contreras Meza, T., & González Alam, C. (2024).

Experiencia emocional frente al retraso académico en estudiantes de pedagogía de una universidad pública chilena. *Páginas de Educación*, 17(1), e3686.
<https://doi.org/10.22235/pe.v17i1.3686>

Financiación: Investigación financiada por la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Playa Ancha, en el marco del Concurso Interno de Investigación y Formación de Semilleros 2021.

Disponibilidad de datos:

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponible.

Resumen: El retraso académico constituye una problemática preocupante debido a las diversas consecuencias que produce. Los trabajos realizados en esta área han permitido identificar distintos factores que lo generan. También se ha estudiado variables de naturaleza “subjetiva” que inciden sobre este. Sin embargo, pese a que los programas universitarios que ofrecen apoyo al estudiantado apuestan a un fuerte componente afectivo y relacional, la experiencia emocional asociada al retraso aún es un campo poco abordado. El siguiente trabajo tuvo como objetivo conocer la experiencia emocional vivida ante el retraso académico. Se realizó un estudio cualitativo recurriendo a entrevistas semiestructuradas. Participaron 11 estudiantes de pedagogía de una universidad pública chilena. Se realizó un análisis cualitativo de contenido sobre los datos construidos. Los resultados apuntan hacia diferentes direcciones, tales como el impacto económico del retraso, el rol de contención de las y los compañeros, las influencias extraacadémicas en la génesis de esta situación, entre otros. Asimismo, el trabajo detalla diversos elementos utilizados para describir la experiencia emocional. Se construyeron cinco categorías, cuyos resultados fueron analizados en función de diversas aristas, considerando aspectos de orden conceptual y metodológico, hasta prácticos, como aquellos relacionados con la prevención e intervención de esta problemática.

Palabras clave: retraso académico; emociones; significados; aprendizaje; estudiantes.

Abstract: Academic delay poses a concerning issue due to its various consequences. Studies in this field have identified different factors contributing to its occurrence, as well as subjective variables influencing it. However, despite university programs offering student support with a strong emphasis on emotional and relational components, the emotional experience associated with academic delay remains relatively unexplored. This study aimed to understand the emotional experience of students facing academic delay. A qualitative study employing semi-structured interviews was conducted, involving 11 pedagogy students from a Chilean public university. A qualitative content analysis was performed on the gathered data. Results point towards various directions, including the economic impact of delay, the supportive role of peers, and extracurricular influences contributing to this situation, among others. Additionally, the study details diverse elements used to describe the emotional experience, constructing five categories whose outcomes were analyzed considering conceptual, methodological, and practical aspects, including prevention and intervention strategies for this issue.

Keywords: academic delay; emotions; meanings; learning; students.



Resumo: O atraso acadêmico é um problema preocupante devido às várias consequências que produz. Os trabalhos realizados nessa área permitiram identificar diferentes fatores que o geram. Foram também estudadas variáveis de natureza “subjetiva”. No entanto, apesar dos programas universitários de apoio aos estudantes terem um forte componente afetivo e relacional, a experiência emocional associada ao atraso ainda é um campo pouco abordado. O estudo que se segue teve o objetivo de conhecer a experiência emocional do atraso escolar. Foi realizado um estudo qualitativo utilizando entrevistas semiestruturadas. Participaram 11 estudantes de pedagogia de uma universidade pública chilena. Foi realizada uma análise de conteúdo qualitativa dos dados coletados. Os resultados apontam em diferentes direções, tais como o impacto econômico do atraso, o papel do apoio dos pares, as influências extra-acadêmicas na gênese desta situação, entre outras. O trabalho também detalha vários elementos utilizados para descrever a experiência emocional. Foram construídas cinco categorias, cujos resultados são analisados em função de diferentes perspectivas, considerando aspectos conceituais e metodológicos, bem como práticos, como os relacionados com a prevenção e intervenção dessa problemática.

Palavras-chave: atraso acadêmico; emoções; significados; aprendizagem; alunos.

Implicaciones prácticas: El trabajo puede resultar de especial utilidad en dos ámbitos principalmente. En primer lugar, en instancias centrales del Estado y/o instituciones académicas, proporcionando información situada sobre la realidad latinoamericana y chilena, en relación a cómo las y los estudiantes universitarios sienten, interpretan y viven el retraso académico, todo lo cual podría contribuir a los procesos de diseño o ajuste de las macro políticas o medidas encaminadas a disminuir el impacto que este produce en ámbitos como el económico, familiar o individual. En segundo lugar, el trabajo puede entregar información particularmente útil para los programas institucionales de acompañamiento estudiantil orientados a evitar la deserción y lograr la titulación en el menor tiempo posible. Dado el alto contenido psicológico y relacional de la información levantada, el estudio podría ser útil no solo para comprender de mejor forma a las y los estudiantes afectados, sino también para iluminar metodologías y estrategias destinadas a alcanzar los objetivos propuestos.

Introducción

El retraso académico se ha transformado en un motivo de especial preocupación debido a las consecuencias que provoca (González, 2005). El porcentaje de estudiantes chilenos que obtienen a tiempo su título universitario es más bajo que otros países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019), siendo mayor en el caso de las universidades estatales (Pey et al., 2012). Por otra parte, en carreras de pedagogía este problema es especialmente problemático, pues la formación inicial constituye una de las piedras angulares para avanzar en el mejoramiento de la educación y, por ende, en el desarrollo del país (Fernández, 2017). Relacionado con lo anterior, durante el año 2016 se implementó una política que otorga gratuidad universitaria al segmento de la población de menores ingresos, estando condicionada al cumplimiento de los tiempos de la carrera (Ley n.º 20.129; Chile, 2006). Finalmente, resulta fundamental tener en cuenta que el paso por la universidad ocurre generalmente durante una etapa caracterizada por la construcción de su identidad, el papel protagónico que juegan sus pares y por un deseo de mayor autonomía respecto de los padres (Pérez & Navarro, 2018).

Los estudios sobre esta materia han permitido identificar diversos factores que, “objetivamente”, inciden sobre el retraso, como el nivel educativo de los padres, el rendimiento académico, el apoyo de la universidad (Armijo et al., 2019; Carvajal et al., 2018; Castro-Montoya et al., 2020; Giovagnoli, 2002; Devincenzi et al., 2018; Moreno et al., 2019). También se han estudiado diversos “factores subjetivos” para entender cómo dicha experiencia es vivida e interpretada. Dentro de estos, aquellos de orden afectivo son particularmente relevantes por el peso que se les reconoce sobre la actividad mental (Damasio, 1999) y porque, en la práctica, los programas destinados a apoyar el avance en la carrera dirigen su esfuerzo hacia aspectos tales como la integración con compañeros, el acercamiento con profesores, el trabajo colaborativo u otros (Armijo et al., 2019; Torrecilla et al., 2013). En este sentido, son valiosas las exploraciones sobre la motivación del estudiantado (Aguilar-Rivera, 2015), la regulación emocional (Moreta-Herrera et al., 2018) o la inteligencia emocional (Bello et al., 2019; Trigueros et al., 2020). Sin embargo, este último tipo de investigaciones se fundamentan en constructos esencialmente teóricos (Salovey & Mayer, 1990), donde los datos no se obtienen de la

percatación directa (Naranjo, 1995), impidiendo profundizar en la complejidad que caracteriza el mundo subjetivo (Menéndez, 2018). En este sentido, es posible pensar que las emociones constituyen una entrada diferente para comprender el retraso académico.

Las emociones en el ámbito educativo y en contexto amplio

Los estudios realizados en educación sobre el ámbito emocional suelen recurrir a constructos teóricos como “inteligencia emocional” o “competencias emocionales” (Bisquerra & Pérez, 2007; Fernández-Barrocal & Ruiz, 2008). No obstante, dichos enfoques han suscitado diversos cuestionamientos (Menéndez, 2018). Por otra parte, los trabajos que abordan directamente las emociones permiten una apreciación más concreta de este tipo de fenómenos. En esta área, la investigación ha estado dirigida principalmente a las emociones de estudiantes (Gong & Bergey, 2020) y docentes (Chen, 2019; Dilekçi & Manap, 2022). Paralelamente, desde un contexto amplio, la indagación sobre emociones ha ido transitando desde una posición biologicista a otra que reconoce el peso del entorno sociocultural. De ahí que, una de las principales críticas realizadas a los estudios en el ámbito educativo apunta a que su descripción se realiza solo en función de palabras “emocionales” (Saric, 2015), dejando de lado el aspecto central que las constituyen: su corporalidad y fenomenología (Poblete-Christie & Bächler, 2023). De todas formas, es posible caracterizarlas como estados mentales de breve duración, dotadas de valencia e intensidad, y vinculadas a interpretaciones realizadas en un determinado momento (Barrett, 2018).

Emociones de estudiantes, el desempeño académico y el contexto

Distintos estudios han puesto de manifiesto la conexión entre las emociones de estudiantes y aspectos tales como sus aprendizajes, rendimiento académico, el contexto sociocultural, entre otros. Por ejemplo, uno de los trabajos pioneros mostró cómo las experiencias tempranas de fracaso escolar provocan un impacto emocional especialmente duradero sobre las clases sociales desfavorecidas (Hargreaves, 2003; Sennett & Cobb, 1973). Desde una aproximación individual, se ha realizado un extenso trabajo que conecta las emociones de estudiantes con el aprendizaje, profundizando en lo que se ha denominado como “emociones académicas”, es decir, emociones que se experimentan en el contexto educativo y que incluyen: “emociones de logro”, “emociones epistémicas” y “emociones sociales”. Asimismo, se ha elaborado un modelo que relaciona las emociones de logro con el control percibido de situaciones académicas y su valoración subjetiva, distinguiendo emociones surgidas frente a resultados obtenidos (retrospectivas) y ante eventuales resultados futuros (prospectivas) (Pekrun et al., 2007; Pekrun, 2017; Pekrun et al., 2016; Pekrun & Stockinger, 2020).

Emociones en estudiantes universitarios

Considerando esta última clasificación, es posible encontrar trabajos de uno y otro tipo en el ámbito universitario. Respecto al primer caso, se ha visto que las emociones de valencia positiva y el apoyo a la autonomía predicen buenos rendimientos, la autoeficacia y el compromiso académico (Oriol-Granado et al., 2017); o que actitudes negativas y estrés han precedido el fracaso académico de estudiantes de medicina (Holder et al., 2023). Respecto al segundo caso, se observó que el fracaso académico tuvo un efecto agravante en estudiantes vulnerables, quienes ante dicho problema mostraron fuertes emociones negativas. También se ha planteado que la persistencia pese al fracaso debe entenderse como una interacción entre los individuos y su entorno sociocultural (Ajjawi et al., 2020). Desde una perspectiva diferente, se encontró que estudiantes universitarios primerizos otorgan especial significado a parámetros externos para evaluar el fracaso académico. A su vez, el compromiso, la felicidad y la satisfacción fueron considerados como relevantes para evaluar el éxito académico (Picton et al., 2018). En otro estudio con estudiantes de primer año de una universidad de élite china, la vergüenza mostró mayor peso que la admiración y el autodesprecio para explicar la reacción a la evaluación académica, reflejando la importancia en dicho contexto de la impresión de personas cercanas sobre el propio desempeño. Asimismo, se observó que el autodesprecio aumentó hacia fines del semestre en el grupo de estudiantes de rendimiento no destacable, en comparación con aquellos de excelencia, llevando a los autores a considerar al primer grupo como “de riesgo” (Fang et al., 2022).

Emociones de estudiantes de pedagogía

La importancia de este tipo de estudios radica en el efecto de las emociones sobre la enseñanza (Misdi et al., 2021), siendo más frecuentes los trabajos sobre el proceso de práctica laboral en los que, por ejemplo, se han observado más emociones de valencia positiva en la enseñanza de ciencias que en matemática. También se encontró más ansiedad que ira o alegría (Park & Flores, 2021). También se ha entregado evidencias sobre la “educabilidad” de competencias emocionales en estudiantes chilenos (Gallardo, 2018). En otra línea, que relacionó rasgos disposicionales y emociones, se observó que los estudiantes eran menos propensos a experimentar ira o ansiedad en comparación con jóvenes de su misma edad de la población general. Asimismo, mostraron niveles más bajos de ansiedad, depresión y estrés; y la mayor parte de sus rasgos no variaron a través de su formación profesional, exceptuando el nivel de extraversión, lo que se explicaría porque sus aprendizajes relacionales fruto de su formación en aula aumentarían la seguridad en sí mismos, disminuyendo la “necesidad” de interacción (Ripski et al., 2011). Además, se observó que las emociones de valencia positiva predominaban sobre las negativas; sin embargo, estas últimas iban aumentando con el paso del tiempo y las de valencia positiva disminuían. También se ha observado que los factores organizacionales influyen sobre la experiencia emocional (Ji et al., 2022). Finalmente, se ha evidenciado cómo la autoeficacia mediaba el surgimiento de alegría, orgullo, amor, ira, agotamiento y desesperanza; y las actitudes hacia el uso de recursos tecnológicos (Ding & Hong, 2023).

Considerando estos antecedentes, se realizó una investigación sobre la experiencia emocional frente al retraso académico, es decir, sobre la experiencia consciente de las emociones ante dicha situación (Rosselló & Revert, 2008). Dicho concepto permite relevar el papel de la autoconsciencia sobre este tipo de estados mentales, junto con asumir de antemano que hay aspectos de las emociones que cursan de manera implícita (Goleman, 1996; Naranjo, 1995). Además, permite enfatizar el carácter psicológico de las emociones (Barrett, 2018), manteniendo distancia de perspectivas “biologicistas” (Damasio, 1999). En concreto, el objetivo general de esta investigación fue describir la experiencia emocional de estudiantes de pedagogía de educación diferencial ante situaciones de retraso académico.

Método

Se realizó una investigación cualitativa, tomando en cuenta que una de las características principales de este tipo de estudios es su enfoque fenomenológico, es decir, orientado a “ver las cosas desde el punto de vista de las personas” (Taylor & Bogdan, 1987, p. 23), todo lo que es coherente con concebir las emociones como significados (Barrett, 2018). Por otra parte, se trata de un estudio descriptivo, en términos de realizar un esfuerzo por caracterizar la experiencia emocional de los estudiantes; y exploratorio, pues este tipo de trabajos muestran vacíos importantes pese a su desarrollo (Fried et al., 2015; Saric, 2015); y en nuestro país es un campo poco abordado (Hernández et al., 2014).

Se utilizó un diseño con base en episodios emocionales (Poblete-Christie, 2019), es decir, situaciones concretas en que se experimentaron emociones frente a acontecimientos que retrasaron la carrera. Se entendió “retraso académico” como el desfase entre la duración que considera el programa y el tiempo real para alcanzar el título (González, 2005; Moreno et al., 2019). Participaron 11 estudiantes, de la carrera de pedagogía en educación diferencial de una universidad pública chilena. La selección de la universidad y de la carrera obedeció a un criterio de accesibilidad. Las y los participantes colaboraron voluntariamente y firmaron un consentimiento informado que garantizó la confidencialidad de la información entregada. Para construir los datos, se utilizó una entrevista semiestructurada, diseñada con base en la entrevista episódica (Flick, 2012), que permitió obtener un conocimiento narrativo episódico y otro semántico. La entrevista fue previamente piloteada y se focalizó en la experiencia emocional ante hechos que ocasionaron retraso académico y/o al momento de enterarse de este. Como el estudio fue realizado en pandemia, las entrevistas se realizaron remotamente, recurriendo al programa Zoom, y los archivos de audio fueron transcritos.

Es importante destacar que la institución en la que se realizó el estudio clasifica las asignaturas en: a) Módulos NED, que abordan los saberes elementales de la profesión; b) Módulos SEL, que apuntan a cultivar principios y valores para la formación profesional; y c) Módulos EPD, orientados a contenidos disciplinares.

Se realizó análisis cualitativo de contenido de los datos construidos en función de seis pasos propuestos por Cáceres (2008): selección del objeto de análisis; preanálisis; definición de la unidad de análisis; generación de reglas de codificación; desarrollo de categorías e integración final de los hallazgos. El preanálisis consideró un primer momento que permitió identificar las diferentes situaciones que ocasionaron el retraso. La información obtenida de este proceso se resume en la siguiente tabla.

Tabla 1*Situaciones que ocasionaron el retraso*

N.º	Nombre ¹	Causa del retraso	Año de la carrera
1	Danitza	Suspensión temporal de carrera	Primero
2	José	Reprobación módulo EPD	Primero
3	Alicia	Reprobación módulos EPD	Primero y segundo
4	Jacinta	Reprobación módulos SEL y EPD	Primero y segundo
5	Trinidad	Reprobación módulos NED y EPD	Primero y segundo
6	Fabiola	Reprobación de módulos (4) NED, SEL y EPD	Primer y segundo
7	Elsa	Reprobación módulos NED y SEL	Primero y segundo
8	Patricia	Reprobación módulos (4) NED y EPD	Primero, segundo y tercero
9	Karol	Reprobación módulo (4) NED, EPD y SEL	Segundo y tercero
10	Valeria	Reprobación módulo EPD	Tercero
11	Manuela	Reprobación módulo (3) NED	Cuarto

Luego del preanálisis, y con apoyo del programa Atlas.ti 9, se realizó un proceso de codificación abierta que permitió levantar diversos aspectos sobre la experiencia emocional. Como resultado, se construyeron diferentes códigos desde una lógica inductiva, todo esto permitió posteriormente construir, nutrir y afinar diversas categorías. Esta tarea fue realizada por el investigador principal con apoyo de sus coinvestigadoras, quienes fueron cotejando los resultados. En total, se construyeron cinco categorías.

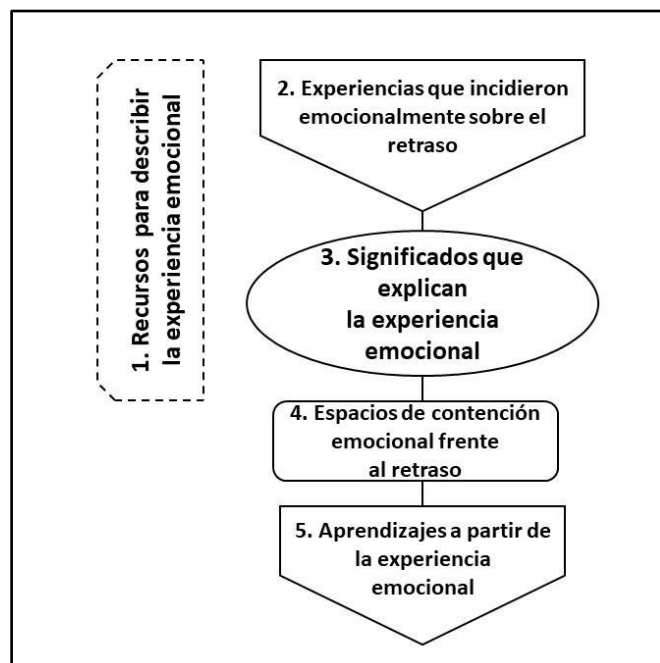
Resultados

A continuación se exponen las categorías construidas, complementadas con diversos fragmentos representativos. Además, previamente, se muestra un esquema que las resume y que se ha elaborado teniendo en cuenta la secuencia temporal de las experiencias emocionales relacionadas con retraso.

La primera categoría alude a los recursos que utilizaron las y los estudiantes para describir su experiencia emocional. Dado que estos resultados complementan aquellos expuestos en las dos categorías posteriores y son de un nivel de recursividad mayor —pues apuntan a la “forma” en que las y los estudiantes describieron su vivencia emocional—, se las ha representado a un costado y con línea segmentada. La segunda categoría está conformada por aquellos fragmentos que hicieron referencia a situaciones emocionales previas, que tuvieron influencia sobre el retraso académico. Una tercera, muestra los significados (o interpretaciones) que las y los estudiantes refirieron para explicar las emociones vividas ante el retraso. La cuarta categoría, de carácter relacional, apunta a los espacios de contención emocional. Y una última categoría, que expone los aprendizajes construidos a partir de la experiencia emocional vivida. La siguiente figura grafica las categorías descritas.

¹ Nombres ficticios.

Figura 1
Categorías construidas



Recursos utilizados para describir la experiencia emocional

Los estudiantes utilizaron diversos recursos lingüísticos para describir su experiencia emocional.

a) Palabras emocionales

En algunas ocasiones utilizaron solo palabras emocionales. Por ejemplo, una estudiante utilizó la palabra “impotencia” para describir su desconcierto con lo ocurrido:

Sentí impotencia e injusticia por las cosas que pasaron en el tema de la práctica y lo más, como lo que me preocupaba era el tema de cómo me lo iba a pagar (Manuela).

b) Metáforas

Otras veces recurrieron a expresiones metafóricas para referirse a la experiencia emocional vivida. Por ejemplo, un estudiante utilizó la siguiente figura para retratar la caída abrupta de sus expectativas:

Personalmente, se me vino el mundo abajo (José).

Otra estudiante, aludiendo a la dificultad para encontrar soluciones, señala:

Porque llega un momento en que uno también se nubla y ve todo oscuro, no ve salida y dice no, no voy a poder (Danitza).

c) Sensaciones

En otras ocasiones, las descripciones fueron más específicas, recurriendo a sensaciones corporales y zonas del cuerpo. Así, por ejemplo, una estudiante reportó asfixia:

Falta de aire al respirar y sensación de angustia. Fue como... no sé si exagerar esto, pero al principio cuando te dan la noticia, como que te falta el aire (José).

Asimismo, se reportó contracción mandibular:

Me acuerdo que tenía la mandíbula apretada en varias ocasiones [...]. Y sensación como de presión en el pecho (Karol).

Y en otra un dolor abdominal:

Me dolía la guata, me dolía la guata, me dolía la cabeza (Alicia).

Experiencias que incidieron emocionalmente sobre el retraso

Los estudiantes expusieron diversas situaciones ocurridas previo a los hechos que provocaron el retraso, pero cuyo impacto emocional tuvo un efecto decisivo. Algunas de estas experiencias se relacionaron directamente con la vida académica y otras en cambio apuntaron a la vida extraacadémica.

Experiencias académicas

a) Problemas con asignaturas

Varias de estas situaciones se relacionaron directamente con la actividad académica, tal como es el caso del bajo interés que resultó para una estudiante una asignatura debido a la presencia de conceptos que ella consideraba poco vigentes.

No me agradaba asistir a ese ramo, lo encontraba como un poquito, como muy antiguo en cierto sentido, conceptos que la profesora manejaba, entonces como que era otra etapa, era como generacional por así decirlo, con mucha diferencia, entonces me desmotivó (Karol).

Por otra parte, las dificultades que generó una asignatura en una estudiante fue otro motivo que influyó sobre el retraso.

“Sociales”² lo encontraba demasiado difícil; demasiado, demasiado difícil, me cuesta (Fabiola).

b) Dificultades de integración con compañeras y compañeros

Una estudiante narra las dificultades de integración que vivió al ingresar a la carrera debido a las diferencias con sus iguales, con relación a la manera de entender y participar de la vida universitaria.

A mí me habían hablado tan bien de la universidad, [...] entonces estaba tan motivada y era todo lo contrario y hubo... De un momento a otro, empezaron a aislarme y yo decidí, me acuerdo del día que yo decidí no ir más a la universidad (Fabiola).

Experiencias extraacadémicas

a) Problemas familiares

Los efectos emocionales debido a problemas familiares también influyeron negativamente sobre el progreso académico. Una estudiante relató que una situación de violencia familiar vivida previo al ingreso a la universidad siguió afectándola durante el primer año académico, a partir de movilizaciones feministas:

Fueron varias cosas las que influyeron, tuve ese quiebre de familia, también viene como producto sobre una violencia que había dentro de la familia, entonces yo salí como arrancando un poco de la familia. Entonces, pasó esto en la universidad, porque me hizo hacerme cargo de ciertas situaciones o ciertos problemas que venía cargando y que yo

² Asignatura: Aprendizajes Sociales.

no me estaba haciendo cargo de ello, no lo estaba aceptando, no lo estaba visibilizando, sino que estaba haciendo caso omiso (Fabiola).

Asimismo, la distancia y separación geográfica de los padres, y particularmente de la madre, tuvo efectos negativos sobre el trabajo académico de otra estudiante:

Mi papá trabajaba lejos, trabajaba en el norte en obras gruesas de las mineras y en ese tipo de cosas, entonces lo veía poco y a mi mamá también por la universidad la veía los fines de semana o cada dos semanas y eso me afectó mucho porque siempre fui muy apegada a ella [...]. Entonces yo era muy apegada a ella y eso me afectó bastante en la motivación y bueno en la concentración. (Valeria)

b) Problemas de salud

El deterioro del estado de salud también influyó emocionalmente sobre el retraso. Una estudiante explicó que la enfermedad que padecía acaparó toda su atención, obstaculizando el trabajo que se requería para sacar adelante la asignatura:

Solamente estaba concentrada 100 % en la enfermedad o, no sé, si venía mi mamá o mis hermanas, hablábamos de mi enfermedad, no había otra cosa... porque esas fueron como las razones que faltara mucho a clases o que estuviera así, nunca podía tener control total de mi tiempo, porque siempre había algo que sucedía (Jacinta).

Asimismo, otra alumna, que vivía con sus abuelos desde siempre, manifestó que el diagnóstico de nuevas enfermedades en ellos, sumado a otras patologías que padecían previamente, le generó gran intranquilidad pues le hizo pensar que podían fallecer, todo lo cual afectó su desempeño laboral y académico.

Era mi cabeza la que no estaba concentrada en eso. Era por temas de mis abuelos que están más enfermos, entonces me daba como miedo que se me vayan (Manuela).

Algo similar sucedió con una estudiante cuya familia completa se vio muy afectada por la enfermedad de su abuelo, situación que impactó negativamente sobre su rendimiento académico:

Mis abuelos, los dos enfermaron. Primero cayó mi abuelo, y después cayó mi abuela y cayó súper mal; mi abuelo prácticamente lo tuvimos agonizando. El segundo semestre fue horrible, tenía como cero cabeza para estar conectada por internet; no fue un buen año para nosotros como familia, entonces yo no estaba al cien dispuesta a las clases, estaba pendiente de otras cosas (Elsa).

c) Estudiar y trabajar simultáneamente

La sobrecarga provocada por trabajar y estudiar a la vez fue un factor que influyó sobre el retraso:

Yo creo que el factor principal de que yo haya reprobado ciertos ramos fue por el tema del estrés, el tema de tener que trabajar, de tener que ir a la U (Patricia).

d) Embarazo no planificado

El embarazo no programado llevó a una estudiante a cuestionarse sobre sus capacidades para terminar su carrera, impulsándola en definitiva a disminuir su carga académica y a retrasarse en sus estudios:

Fue difícil para mí, me costó mucho decir “voy a poder, voy a poder”, porque igual yo pensaba que el tema de mi embarazo y después posterior, al tener a mi hijo, iba a ser un obstáculo bastante fuerte para poder continuar mi carrera (Danitza).

e) Experiencia de vulneración

Las consecuencias emocionales de experiencias de vulneración, como por ejemplo, sexual, influyeron negativamente sobre los estudios y, en consecuencia, sobre el retraso.

Yo viví una situación de vulneración sexual. Entré a la carrera no sintiéndome muy bien emocionalmente ni anímicamente, ni con ganas de estudiar, ni con ganas de levantarme (Karol).

f) Incendio de la vivienda

Un gran incendio ocurrido en la ciudad, del que fue víctima no solo el grupo familiar de una estudiante, sino que también otros familiares, impactó significativamente sobre la calidad de vida y bienestar de ella, todo esto la llevó a tomar la decisión de abandonar la carrera:

En el incendio fuimos afectados toda mi familia... Todos vivíamos cerca, así que llegó el incendio y se llevó todo, las casas de todos, y ahí estuvimos viviendo en un departamento de una amiga de mi mamá [...], la situación era muy estresante, yo me puse a trabajar y decidí dejar de estudiar (Alicia).

g) Movilizaciones sociales

La irrupción de movilizaciones sociales en el país convulsionó la vida nacional, acarreando consecuencias dramáticas sobre la vida de los ciudadanos. Es así que una estudiante, caracterizada por su preocupación por el orden, relató cómo dichos acontecimientos alteraron su vida académica:

Soy demasiado ordenada, porque a mí no me sobra nada, no me sobra ni la plata ni el tiempo, entonces yo tengo que organizar mis cosas [...]. Sobre todo, me pasa en el tema de la universidad, cuando uno viaja, tú tienes que programar con muchas cosas, porque yo viajaba, ¿cuánto?, una hora cuarenta, una hora y media a veces, una hora [...] Entonces, yo me tenía que organizar mucho con esas cosas. Entonces, claro, que a mí me saquen de mi organización es un caos, y eso era lo que me pasaba cuando fue el estallido social, y bueno, el paro que hubo de los profes (Patricia).

Significados que explican las emociones experimentadas

Las y los estudiantes explicaron el surgimiento de sus emociones ante el retraso en función de diversos parámetros de su vida que se enumeran a continuación.

a) Consecuencias económicas del retraso

Uno de los parámetros más mencionados fue el económico. Por ejemplo, un estudiante destacó que no fue en sí mismo el hecho de haberse retrasado en la carrera lo que principalmente le afectó, sino el impacto económico que tuvo esta situación, especialmente para sus padres:

Yo creo que eso fue como lo más fuerte, entre comillas, como el golpe al bolsillo se puede decir de alguna manera, de mis papás poh... Así que eso fue lo que más... porque estar un semestre más dentro de la universidad tampoco es el fin del mundo (José).

En este sentido, la pérdida del beneficio de la gratuidad fue uno de los factores que provocó el surgimiento de emociones de valencia negativa ante el retraso.

Creo que lo más complejo, dentro de todo, es que como hice abandono de la carrera y estaba con el beneficio de la gratuidad, perdí un año de la gratuidad [...] Entonces, el próximo año,

que es mi último año, yo voy a tener que pagarlo. Creo que eso es lo único como que me tiene más acomplejada. (Fabiola).

Por otra parte, la prolongación del período de dependencia económica en comparación a otros iguales fruto del retraso, explicaron la tristeza experimentada por ese motivo.

En el ámbito económico sí ha afectado, [...] como en mi círculo de amigos soy como la más pequeña del grupo [...] todos ya como que tienen sus cosas, entonces como que yo soy la única que va a la "U" [...], a veces estamos así carreteando y empiezan "ya poh"; el abogado empieza: "Dime qué tengo que firmar para que salgas luego", cosas así, que yo me río, pero en realidad me afecta. Es como que no me molesten con eso, si para mí es triste (Jacinta).

También se experimentaron emociones por motivos económicos, aunque de manera tardía, luego de haberse retrasado, tal como cuando el abuelo de una estudiante se enfermó gravemente y ocasionó una crisis económica familiar, lo que gatilló intensos sentimiento de culpabilidad por haber perdido la gratuidad en años anteriores.

El año pasado tuvimos un asunto que nos costó bastante, que fue mi abuelo, le dio una enfermedad [...] en una semana lo tenían en la UCI y que se moría, y ahí quedó el caos financiero para mi familia, porque yo ya estaba atrasada, ya mi gratuidad ya había corrido [...] Entonces, mi mamá mantiene la casa y no le alcanzaba para pagar 250 lucas mensualmente aparte. Entonces, ahí ya fue como el año que más me costó, y lo más incómodo, porque aparte de todo eso, sentía la culpa así como de no poder hacer, de ayudar a lo que estábamos pasando, estaba siendo como más una carga, ahí fue cuando recién como que me cayó... así como: "¡Ay!, estás muy atrasada", y los sentimientos negativos de este proceso (Jacinta).

b) No poder continuar con sus compañeros de promoción

Las emociones también fueron explicadas en función del impedimento que ocasionó el retraso de poder seguir cursando las asignaturas con el mismo grupo de compañeros con que lo habían hecho hasta ese momento:

Fue una decisión difícil, porque yo, mi idea era poder seguir con mis mismos compañeros, seguir con todos los ramos como ellos (Danitza).

c) Sentimiento de incompetencia

La posibilidad de no poder actuar de manera competente para poder asumir los desafíos del momento fue una de los factores que explicaron el surgimiento de emociones debido al retraso.

A mí me afectó bastante, porque para mí era como, o veo a mi hijo o estudio. Pensaba que no iba a poder complementar las dos cosas (Danitza).

Otra estudiante explicó la frustración que experimentó a partir de su dificultad para administrar eficientemente el tiempo en pos de obtener logros académicos, considerando, además, que se trataba de una asignatura sencilla.

Me sentía demasiado frustrada, era porque esta sí era una de las asignaturas más simples, pero administraba mal mi tiempo, me iba más como a leer y esto, después decía en media hora había terminado la actividad que dejó el profesor y no lo hacía, lo dejaba así como para el último, y después ya era tarde (Jacinta).

d) Incumplimiento a las expectativas de otras personas

Las emociones negativas surgieron en función del incumplimiento ante las expectativas no satisfechas de otras personas sobre el desempeño del estudiante y del apoyo recibido.

Se me vino el mundo abajo, por el tema de las expectativas que había que cumplir; te están dando todo desde acá para que uno salga con buena nota, entre comillas, y no se eche ramos (José).

e) Renunciar a un sueño

En otros casos el retraso fue ocasionado voluntariamente, ante la imposibilidad de seguir estudiando debido a problemas de su salud mental, pese a considerar su carrera como un sueño a alcanzar.

Fue difícil, primero fue difícil tomar la decisión de dejar la carrera, porque yo estaba súper entusiasmada, de hecho me costó [...], pero quería tenerlo poh, quería seguir teniéndolo, y llegó un momento que tuve como decidir entre mi bienestar emocional y seguir con el sueño (Alicia).

Espacios de contención emocional

Los estudiantes describieron diversos espacios interpersonales que les permitieron recibir apoyo emocional frente a la noticia del retraso.

a) Pares

En primer lugar, tales espacios se construyeron rápidamente. Por ejemplo, un estudiante relató que estuvo disponible desde el mismo momento en que se enteró de la reprobación y, consecuentemente, del retraso.

Estábamos con dos compañeras y el pololo³ de una, que la fue a buscar. Así que después como que nos fuimos a distraer altiro,⁴ porque otra también estaba complicada con un ramo, fuimos a su casa, pasamos la tarde ahí, para olvidar un poco el mal rato (José).

En ese contexto, dicho estudiante relató que sus compañeras le permitieron afrontar la situación de manera realista.

Pero lo bueno es que estaban mis compañeras, así que me aterrizaron altiro (José).

Como se puede ver, estos espacios se despliegan tanto en ámbitos informales como en espacios institucionales, proporcionando apoyo afectivo y académico.

Pero los demás días yo iba a la "U" normal, estaba con mis compañeras, nos quedábamos a veces después de clases por ahí, entonces eso sí me ayudó como en lo emocional, o quizás hasta en lo académico (Jacinta).

Asimismo, la flexibilidad y la disposición permanente durante toda la carrera se señaló como una de las principales fortalezas de este tipo de apoyos.

Yo creo que si no hubiese tenido el apoyo o la flexibilidad de ellos, obviamente no hubiese podido sacar el semestre, la carrera adelante [...]. Y, en ese sentido, ellos han estado conmigo en todas, en todas, todas, todas, así que súper bien (Danitza).

En este mismo sentido, una estudiante destacó que este apoyo fue central para afrontar el período de recuperación ante una enfermedad que sufrió.

Después, cuando ya dejé de tener el tratamiento, que era como un tratamiento similar a una quimio pero no eran invasivo, era para eliminar células malas, y yo iba ya; después yo

³ Pareja.

⁴ Inmediatamente.

empezaba a ir una vez al mes a los controles, y si yo faltaba a esa clase, que era por médico, yo llegaba y mis compañeras me tenían sus apuntes más ordenados de lo normal, o tenemos que hacer esto o te incluimos en el grupo; era así, como le daban importancia (Jacinta).

b) Familia

En otro caso, en el que las dos hermanas comparten el mismo interés profesional con la estudiante, el apoyo proveniente de la familia fue contundente, entregándole un fuerte respaldo para que continuara con la carrera, independientemente del tiempo que requiera para finalizarla.

Sí, bueno, mi mamá, tengo dos hermanas mayores, y las dos son educadoras diferenciales, entonces todos me apoyan; es como que yo dije “ya me atrasé un año, así como” y fue como “no, no importa, dale no más; por nada del mundo dejes esto a la mitad. Sigue lo que te tengas que demorar y ya, lo que sea de plata ahí vamos a ver cómo lo solucionamos”, pero no quieren que por nada del mundo deje de estudiar. Todos me apoyan en ese sentido (Jacinta).

c) Profesores

Con relación al apoyo institucional, los relatos variaron. Una estudiante relató que el apoyo de directivas de la carrera fue muy positivo:

Debo rescatar que dentro de todo el tema administrativo, de todo el caos administrativo que siempre viví, la directora de mi carrera y la coordinadora de mi carrera fueron esenciales; fueron muy importantes, muy importantes. Ellas siempre estuvieron conmigo, sentía mucha confianza de poder contar con ellas, y siempre que tenía dudas o algo, llegaba ahí, y me acuerdo que claro (Alicia).

Sin embargo, pese a todo lo descrito, es importante señalar que también se observó una mirada contrapuesta:

Hubo muy poco apoyo de la universidad, muy poco apoyo de las jefaturas de la carrera, muy poco apoyo de todas partes. Y me sigue pasando hasta ahora, nadie sabe nada, nadie sabe cuánto son los aranceles, nadie sabe cuánto es lo que me van a cobrar por este semestre [...] yo estoy acá, en la incertidumbre de cuánta plata voy a deber y de cómo la voy a costear, y aquí estoy en marzo, a dos semanas de empezar la práctica, sin saber qué va a pasar (Patricia).

Aprendizajes a partir de la experiencia emocional

El retraso, o la posibilidad de este, movilizaron una reflexión que provocó un cambio en la forma de interpretar la situación. En un caso, dicho análisis fue realizado dialógicamente con sus pares y ayudó a aceptar la idea de que el retraso suele ocurrir en la vida académica.

Se me vino el mundo abajo por el tema de las expectativas que había que cumplir. Te están dando todo desde acá, para que uno salga con buena nota, entre comillas, y no se eche ramos. Pero después hablando con compañeros y todo, es como súper normal, es una oportunidad más, que no es malo entre comillas, aprendí eso (José).

Otra estudiante comprendió que una planificación exhaustiva de la vida no garantiza que los hechos ocurran como uno lo desea.

Yo tenía como todo tan planificado y, al final, uno no es como uno espera, las cosas no son como uno lo planea, porque pueden pasar muchas cosas en el camino, uno no sabe lo que puede pasar, entonces ya aprendí que no me tengo que yo, como que no, voy a hacer esto y me va a salir así, sí o sí, y nada me va a decir que no. Yo era así, que iba a estar lista, que no me iba a pasar nada, que nunca me iba a echar nada y me pasó (Elsa).

Algo diferente le ocurrió a una estudiante que se encontraba muy motivada por la carrera, pero que luego de un doloroso proceso reflexivo decidió abandonarla temporalmente en pos de su bienestar emocional, permitiéndole organizar de mejor forma sus prioridades.

Fue difícil. Primero fue difícil tomar la decisión de dejar la carrera, porque yo estaba súper entusiasmada, de hecho me costó [...]. Y eso me sirvió, sí, hartito, como para empezar a ordenar, porque en mi cabeza habían muchas cosas, quería terminar de estudiar, pero no sentía si es que era el momento, porque estaban pasando tantas otras cosas por otro lado, entonces eso me ayudó como a ordenar, a priorizar (Alicia).

Discusión

El trabajo permitió describir la experiencia emocional de estudiantes de pedagogía frente a situaciones que retrasaron su carrera, profundizando en cinco aristas de la complejidad de este fenómeno. Una primera arista, de nivel reflexivo más alto, mostró los recursos utilizados para describir la experiencia emocional, permitiendo distanciarse del uso exclusivo de palabras emocionales como recurso descriptivo (Barrett, 2018; Saric, 2015). Estos datos permiten plantear tentativamente que las diferencias de precisión de estas descripciones podrían reflejar diferencias en el nivel de autoconsciencia de las emociones experimentadas, un componente central de la inteligencia emocional (Goleman, 1996). Considerando que las emociones descansan en la interocepción (Barrett, 2018), la consciencia de estas (autoconsciencia) tiene una base corporal. En este sentido, sería interesante contrastar, por ejemplo, el nivel de claridad descriptiva de las emociones (Lennarz et al., 2018) con las capacidades para afrontar adecuadamente la experiencia del retraso.

Una segunda arista permite analizar la incidencia de experiencias afectivas previas y negativas sobre el retraso (*prospective outcome emotions*; Pekrun, 2017), originadas por factores tanto académicos como extracadémicos (Atira et al., 2023). En relación con los primeros, resulta relevante destacar el peso que puede llegar a tener esta dimensión de lo mental sobre el rendimiento (Pekrun et al., 2007). También se observó que la mayor parte de estas vivencias fueron administradas en el ámbito de lo privado o apoyo de personas cercanas, lo cual es congruente con la etapa de desarrollo (Pérez & Navarro, 2018), confirmando la importancia de reforzar los procesos de acompañamiento institucional para detectar oportunamente este tipo de situaciones y proporcionar los apoyos necesarios (Armijo et al., 2019; Torrecilla et al., 2013).

La tercera arista se relaciona con las interpretaciones más utilizadas sobre el surgimiento de las emociones frente al retraso y que se refirieron a sus consecuencias económicas, particularmente para las familias involucradas, situación que confirma la influencia del contexto sobre el surgimiento de emociones y el severo efecto emocional que tiene el fracaso académico sobre estudiantes más vulnerables (Ajawii et al., 2020; Fang et al., 2022).

Dichos significados debieran analizarse considerando que varios de las y los estudiantes entrevistados habían recibido el beneficio de la gratuidad otorgado por el Estado, situación que deja al descubierto el efecto que tiene este apoyo para su tranquilidad emocional. En este sentido, este beneficio debe entenderse no solo como una oportunidad de acceso a la educación superior, sino como un soporte emocional para el propio desarrollo académico de estudiantes más desfavorecidos económicamente. Por consecuencia, sería conveniente que el Estado asuma el riesgo que conlleva su pérdida, reforzando el financiamiento en apoyos oportunos ante este tipo de situaciones para evitar la salida del sistema. Por otra parte, el trabajo también mostró que los efectos económicos del retraso fueron percibidos como un obstáculo para independizarse de la familia de origen y alcanzar un estatus similar al observado en otros pares. Estos resultados junto al sentimiento de incompetencia para seguir avanzando en la carrera que surgió del análisis de las explicaciones de las emociones vividas, debieran interpretarse en relación con los desafíos propios de la etapa vital de los estudiantes, caracterizadas justamente por la búsqueda de mayores niveles de independencia (Pérez & Navarro, 2018).

Una cuarta arista apunta al importante rol que juegan los compañeros en la contención emocional oportuna ante el retraso, algo que resulta congruente con lo reportado por otros trabajos (Kaplan & Arévalo, 2021; Simón et al., 2017). En este sentido, resulta recomendable que los programas de apoyo a los estudiantes potencien un trabajo coordinado con todos ellos como estrategia preventiva.

La última arista apunta al aprendizaje a partir de la experiencia emocional de valencia negativa (desagrado) provocada por el retraso, en términos del cambio que fue posible observar en la manera de interpretar la situación. Estos resultados son interesantes considerando la valoración positiva que suele hacerse de las sensaciones de agrado (valencia positiva) por sobre las sensaciones de desagrado (valencia negativa) para efectos del aprendizaje (Menéndez, 2018; Prieto, 2018). En este mismo sentido, resulta interesante la posibilidad de explorar las condiciones que contribuyen a que este tipo de experiencias se constituyan efectivamente como oportunidad de cambio.

Finalmente, es importante señalar las debilidades de la investigación. En primer lugar, el trabajo se realizó en retrospectiva, lo que nos hace suponer que parte valiosa de la experiencia emocional vivida por las y los estudiantes, fruto de los eventos que originaron el retraso, pudo haberse perdido o distorsionado debido al olvido u otros factores. Por tanto, resulta recomendable mejorar el diseño a fin de construir datos sobre esta experiencia con el máximo de proximidad temporal posible. Por otra parte, sería útil obtener explorar lo que ocurre en otras carreras de pedagogía y abarcar una mayor cantidad de reportes provenientes de estudiantes hombres, a fin de poder contrastarlo con la que ocurre con sus iguales mujeres.

Referencias

- Aguilar-Rivera, M. (2015). Perfil Motivacional de un grupo de estudiantes universitarios. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(28), 93-106. <https://doi.org/10.21703/rexe.2016289310655>
- Ajjawi, R., Dracup, M., Zacharias, N., Bennett, S., & Boud, D. (2020). Persisting students' explanations of and emotional responses to academic failure. *Higher Education Research & Development*, 39(2), 185-199. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1664999>
- Armijo, P. C., Zárate, T. M., & Carvajal, C. M. (2019). Evaluación de un programa de apoyo psico-social en torno a los conceptos de persistencia y retención universitaria. *Revista Brasileira De Educação*, 24, e240058. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240058>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>
- Bello, J., Intriago, E., & Villafuerte, J. (2019, 26-27 de junio). *Factores que afectan en el rendimiento académico de estudiantes universitarios ante las pruebas estandarizadas de inglés*. 4tas. Jornadas de Investigación, Innovación y Desarrollo. Manabí, Ecuador.
- Barrett, L. (2018). *La vida secreta del cerebro. Cómo se construyen las emociones*. Paidós.
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol2-issue1-fulltext-3>
- Carvajal, C., González, J., Tassara, C., & Álvarez, M. (2018). Sobre-duración: una Aproximación Cuantitativa. *Formación universitaria*, 11(3), 19-28. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000300019>
- Castro-Montoya, B., Manrique-Hernández, R., González-Gómez, D y Segura-Cardona, A. (2020). Academic trajectory and factors associated with graduation, dropout and graduation delay in undergraduate students at a private university of Medellín. *Formación universitaria*, 13(1), 43-54. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000100043>
- Chile. (2006, 23 de octubre) Ley n.º 20.129: Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior. <http://bcn.cl/24y96>
- Chen, J. (2019). Research Review on Teacher Emotion in Asia Between 1988 and 2017: Research Topics, Research Types, and Research Methods. *Frontiers in Psychology*, 10, 1628. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01628>
- Damasio, A. (1999). *El error de Descartes: la razón de las emociones*. Andrés Bello.
- Devincenzi, G., Rohde, G., Bonaffini, M., Giraud, M., & Piccini, A. (2018). Determinación de un índice de rendimiento académico general para medir el riesgo de deserción universitaria. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, (20), 109-121. <https://doi.org/10.30972/rfce.0203257>
- Dilekçi, Ü., & Manap, A. (2022). A Bibliometric Analysis of Research on Teacher Emotions. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(4), 1222–1235. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.4.860>
- Ding, L., & Hong, Z. (2023). On the Relationship Between Pre-service Teachers' Sense of Self-efficacy and Emotions in the Integration of Technology in Their Teacher Developmental Programs. *The Asia-Pacific Education Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00758-6>
- Fang, J., Brown, G., & Hamilton, R. (2022). Changes in Chinese students' academic emotions after examinations: Pride in success, shame in failure, and self-loathing in comparison. *British Journal of Educational Psychology*, 93(1), 245-261. <https://doi.org/10.1111/bjep.12552>
- Fernández-Barrocal, P., & Ruiz, D. (2008). Inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 421-436. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1289>

- Fernández, M. (2017). ¿Hacia dónde avanza el sistema educativo en Chile? Análisis de las recomendaciones OCDE contenidas en Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile (2004-2016) en el contexto de la reforma en marcha. *Serie Evidencias*, (37). <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/EVIDENCIAS-37-System-Review.pdf>
- Fried, L., Mansfield, C., & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415-441. <https://ro.ecu.edu.au/ecuworkspost2013/2484>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata
- Gallardo, S. (2018). Competencias emocionales y formación inicial docente en la Universidad de Playa Ancha. *Didac*, (72), 18-24. <https://didac.iberomx.com/index.php/didac/issue/view/6/DIDAC%2072>
- Giovagnoli, P. (2002) *Determinantes de la deserción y graduación universitaria*. [Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias Económicas]. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Javier Vergara.
- Gong, X., & Bergey, B. W. (2020). The dimensions and functions of students' achievement emotions in Chinese chemistry classrooms. *International Journal of Science Education*, 42(5), 835-856. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1734684>
- González, L. (2005). *Informe sobre la educación superior en América Latina y El Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. IESALC-UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149422>
- Hargreaves, A. (2003). La distinción y el asco. *Barbecho. Revista de Reflexión Socioeducativa*, (3), 19-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2149773>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Holder, N., Pallath, V., Vadivelu, J., & Choong, Ch. (2023). Using document phenomenology to investigate academic failure among year 1 undergraduate Malaysian medical students. *BMC Medical Education*, (23), 310 <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04285-2>
- Ji, Y., Oubibi, M., Chen, S., Yin, Y., & Zhou, Y. (2022). Pre-service teachers' emotional experience: Characteristics, dynamics and sources amid the teaching practicum. *Frontiers in Psychology*, (13), 968513. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.968513>
- Kaplan, C., & Arévalo, D. (2021). La necesidad de soporte afectivo en jóvenes del sistema educativo. *Revista de Educación*, (22), 195-210. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4802
- Lennarz, H., Lichtwarck-Aschoff, A., Timmerman, M., & Granic, I. (2018). Emotion differentiation and its relation with emotional well-being in adolescents. *Cognition and Emotion*, 32(3), 651-657. <https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1338177>
- Menéndez, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 7-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6276775>
- Park, M., & Flores, R. (2021). Developing a questionnaire to measure preservice elementary teachers' emotions for teaching science and mathematics, *International Journal of Science Education*, 43(18), 2911-2935, <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.2001072>
- Misdi, M., Rachmawaty, D., Hartini, N., Nurhadi, K., & Hendriwanto, H. (2021). The Emotional Geography of A Female EFL Pre-service Teacher in Teaching Practicum: Voice from Initial Teacher Education. *Langkawi Journal of The Association for Arabic and English*, 7(1), 106-118. <https://doi.org/10.31332/lkw.v7i1.2321>
- Moreno, J., Chiecher, A., & Paoloni, P. (2019). Los estudiantes universitarios y sus metas académicas. Implicancias en el logro y retraso de los estudios. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 30(59), 148-173. <https://www.redalyc.org/journal/145/14561215006>
- Moreta-Herrera, R., Durán-Rodríguez, T., & Villegas-Villacrés, N. (2018). Regulación Emocional y Rendimiento como predictores de la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 13(2), 155-166. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.166>
- Naranjo, C. (1995). *La vieja y la novísima Gestalt. Actitud y práctica*. Cuatro vientos.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019). *Panorama de la educación 2017: Indicadores de la OCDE, Fundación Santillana*. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-es>
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C., & Molina-López, V. (2017) Positive Emotions, Autonomy Support and Academic Performance of University Students: The Mediating Role of Academic Engagement and Self-efficacy. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1) 45-53. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14280>
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, T. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions. En P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Education Emotion in Education*, (pp. 13-36). Academic Press.
- Pekrun, R. (2017). Emotion and Achievement During Adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(3), 215-221. <https://doi.org/10.1111/cdep.12237>

- Pekrun, R., Vogl, E., Muis, K., & Sinatra, G. (2016). Measuring emotions during epistemic activities: the Epistemically-Related Emotion Scales. *Cognition and Emotion*, 31(6), 1268-1276. <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1204989>
- Pekrun, R., & Stockinger, K. (2020). Emotions and Learning from Multiple Representations and Perspectives. En P. van Meter, A. List, D. Lombardi, & P. Kendeou (Eds.), *Handbook of Learning from Multiple Representations and Perspectives*, (pp. 2-28). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429443961>
- Sennett, R., & Cobb, J. (1973). *The Hidden Injuries of Class*. Oxford University Press.
- Pérez, N., & Navarro, I. (2018). *Psicología del desarrollo humano. Del nacimiento a la vejez*. Editorial Club Universitario.
- Pey, R., Durán, F., & Jorquera, P. (2012). *Informe para la toma de decisiones sobre duración de las carreras de pregrado en el CRUCH*. Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). https://www.consejoderectores.cl/wp-content/uploads/acta/acta-2012/Informe_Final_29-05-2012.pdf.
- Picton, C., Kahu, E., & Nelson, K. (2018). 'Hardworking, determined and happy': first-year students' understanding and experience of success, *Higher Education Research & Development*, 37(6), 126-1273. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1478803>
- Poblete-Christie, O. (2019). *Experiencia emocional en aula en profesoras de la Región Metropolitana* [Tesis doctoral]. Universidad de Chile.
- Poblete-Christie, O., & Bächler, R. (2023). ¿Emociones sin fenomenología? Reflexión sobre las investigaciones en emociones de profesores. *Estudios Pedagógicos*, 48(4), 247-264. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400247>
- Ripski, M. B., LoCasale-Crouch, J., & Decker, L. (2011). Pre-Service Teachers: Dispositional Traits, Emotional States, and Quality of Teacher-Student Interactions. *Teacher Education Quarterly*, 38(2), 77-96. <http://www.jstor.org/stable/234796>
- Rosselló, J., & Revert, X. (2008). Modelos teóricos en el estudio científico de la emoción. En F. Palmero, & F. Martínez (Eds.), *Motivación y emoción* (pp. 95-137). McGraw-Hill.
- Saric, M. (2015). Teachers' emotions: a research review from a psychological perspective. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 4, 10-26. <https://www.sodobna-pedagogika.net/en/issues/04-2015/>
- Simón, M., Molero, M., Pérez-Fuentes, M., Gázquez, J., Barragán, A., & Martos, Á. (2017). Análisis de la relación existente entre el apoyo social percibido, la autoestima global y la autoeficacia general. *European Journal of Health Research*, 3(2), 137-149. <https://doi.org/10.30552/ejhr.v3i2.71>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Torrecilla, M., Rodríguez, M., Herrera, M., & Martín, J. (2013). Evaluación de calidad de un proceso de tutoría de titulación universitaria: la perspectiva del estudiante de nuevo ingreso en educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 79-99. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11260>
- Trigueros, R., Padilla, A., Aguilar-Parra, J., Rocamora, P., Morales-Gázquez, M., & López-Liria, R. (2020). The Influence of Emotional Intelligence on Resilience, Test Anxiety, Academic Stress and the Mediterranean Diet. A Study with University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 2071. <https://doi:10.3390/ijerph17062071>

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT): 1. Conceptualización; 2. Curación de datos; 3. Análisis formal; 4. Adquisición de fondos; 5. Investigación; 6. Metodología; 7. Administración de proyecto; 8. Recursos; 9. Software; 10. Supervisión; 11. Validación; 12. Visualización; 13. Redacción: borrador original; 14. Redacción: revisión y edición. O. P.-C. ha contribuido en 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14; C. C. S. en 7, 8, 10, 12, 13, 14; M. B. C. en 1, 7, 8, 13; T. C. M. en 1, 7, 8, 13; C. G. A. en 1, 7, 8, 13.

Editora científica responsable: Dra. Alejandra Balbi

Apéndice A

Pauta de entrevista: Investigación "Experiencia emocional vinculada a al retraso académico en estudiante de pedagogía de la U. de Playa Ancha" Investigador responsable: Octavio Poblete Christie

1.ª parte

Objetivo: Aproximarse al tema central. Conocer el contexto y la situación general en la que se encuentra la o el estudiante entrevistado, con el fin de generar un vínculo de confianza.

Preguntas de guía:

1. ¿Qué carrera estás estudiando?
2. ¿Fue tu primera opción al seleccionarla?
3. ¿Cuál fue el motivo de haber seleccionado esta carrera?
4. ¿Apoyó tu familia esta elección?
5. ¿Cómo te sientes actualmente en la carrera?
6. ¿Cómo te sientes con tus compañeros? ¿Te sientes integrado?
7. ¿Cómo te sientes con tus profesores?
8. ¿Te ha resultado la carrera, fácil o difícil? ¿Por qué?
9. ¿Qué opinan tus padres sobre lo que estás estudiando?
10. ¿Sigues viviendo donde mismo o tuviste que cambiarte de domicilio para seguir tu carrera?

2.ª parte

Objetivo: Aproximarse al tema central. Conocer las causas y consecuencias del retraso académico de la o el estudiante entrevistado.

Ahora nos acercaremos al tema central de esta entrevista.

Entiendo que te atrasaste en la carrera:

1. ¿Cuéntame qué ocasionó el retraso? ¿Cómo fue que te retrasaste?
2. ¿Qué motivos ocasionaron los problemas en la asignatura?
3. ¿Era muy difícil la asignatura?
4. ¿Qué tan motivado te sentías por la asignatura?
5. ¿Cuándo te diste cuenta de que te había retrasado en la carrera?

3.ª parte

Objetivo: Tema central. Profundizar en la experiencia emocional asociada al retraso académico de la o el estudiante entrevistado.

Preguntas guía:

1. ¿Cómo viviste la experiencia de haberte retrasado?, ¿Recuerdas cómo te sentiste?
2. ¿Qué emociones experimentaste?
3. ¿Qué tan intensas fueron estas emociones, cuánto habrán durado?
4. ¿Recuerdas alguna sensación corporal especial que hayas sentido debido?
5. ¿Por qué te sentiste de esa manera?
6. ¿Cuál fue el motivo de que te sintieras así?..
7. Rabia/pena, etc. ¿Cuál fue la rabia?
8. ¿Qué pensaste?
9. ¿Qué consecuencias generó en los diferentes ámbitos de tu vida esta situación? ¿Compartiste esta experiencia con alguien?, ¿Con quién?, ¿Y recibiste apoyo de esas/s personas? y ¿De qué forma?

4.ª parte

Objetivo: Salir el tema central: Conocer el estado actual de la o el estudiante entrevistado.

1. ¿Cómo ves ahora esta experiencia? ¿Qué cambios generó en ti el haber vivido esto?
2. ¿Qué recomendarías a otros u otras estudiantes que experimenten una situación similar?