



ATENCIÓN DE PROBLEMAS EMOCIONALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. UN ANÁLISIS COMPARADO DE LA PRÁCTICA ESCOLAR DE PROFESORES

Luis Arturo Guerrero Azpeitia
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Área temática: Procesos de Aprendizaje y Educación.

Línea temática: Procesos cognitivos y socioafectivos.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.

Resumen:

La investigación de la que se desprende el presente reporte final, tuvo como objetivo comprender las prácticas escolares de profesores universitarios respecto a la atención de problemas emocionales en estudiantes de nivel superior desde un posicionamiento sociológico.

Se partió de la premisa de que las emociones, como componente de la subjetividad, precisa su estudio a partir de las condiciones objetivas tal como lo refiere el sociólogo francés Pierre Bourdieu, para quien el sentido práctico está conformado por el sentido objetivo y el sentido subjetivo (sentido de lo vivido) desde una perspectiva relacional y dialéctica, pero al mismo tiempo, sugiere que el estudio de la subjetividad está condicionado o producido por las condiciones objetivas.

Metodológicamente, se recuperó el posicionamiento sugerido por Bourdieu en articulación con el método comparado en educación y el uso de técnicas estadísticas de análisis multivariante (correspondencias múltiples y análisis de clúster). Las unidades de análisis fueron dos universidades politécnicas con sede en los estados de Guanajuato e Hidalgo, en México.

El análisis de los resultados permite argumentar que la práctica escolar de los profesores guarda estrecha relación entre su volumen y estructura de capital en tanto acumulación de energía social adquirida en los diferentes campos en los que han interactuado, así como las condiciones socioeconómicas en cada universidad. Finalmente, se puede concluir la existencia de un efecto de histéresis y *allogoxia* en la práctica escolar de los profesores universitarios y que son características de otro campo distinto al educativo

Palabras clave: Emociones, subjetividad, estudios sociales, educación comparada, educación universitaria.

Introducción

En pensamiento y Lenguaje, Vigotsky da una posición central al afecto, toda vez que:

El pensamiento no lo genera el pensamiento; lo engendra la motivación, es decir, nuestros deseos y necesidades, nuestros intereses y emociones. Tras cada pensamiento hay una tendencia afectiva-volitiva, que tiene la respuesta al último [por qué] en el análisis del pensamiento ajeno sólo es posible cuando entendemos su base afectiva-volitiva (Vygotsky, 1995, p. 227).

En dicha obra, el autor establece la importancia que tiene el contexto sociocultural para los procesos afectivos y cognoscitivos. Por otra parte, Rebollo, Hornillo y García (2006, p. 34) establecen que “las emociones están mediadas por instrumentos y recursos culturales de naturaleza simbólica que nos proveen los contextos sociales. Estos instrumentos son clave para construir nuestra identidad”, continúan estableciendo que los sentimientos, por ejemplo, son un proceso relacional más que individual e interno.

Casassus (2006) refiere que las emociones se encuentran en el centro del aprendizaje, toda vez que, por ejemplo, ambientes tensos tanto en escuelas como en el hogar atentan contra las capacidades de los niños y que, en contraparte, ambientes sanos tienden a favorecer el equilibrio y por tanto el aprendizaje.

En complemento para Rodríguez (2009) la perspectiva sociocultural rompe la concepción de que el aprendizaje tiene como precursores la inteligencia y disposición al esfuerzo de los alumnos, más bien considera que la motivación es una interacción relacionada con la relevancia y pertinencia de la tarea y los procesos de conocimiento en conjunto con la dinámica del contexto donde se produce.

Con estos referentes, se asume que los objetos de estudio sobre las emociones pueden ser abordados desde una perspectiva sociocultural, por tanto, con el propósito de objetivar una temática que por su naturaleza posee rasgos de subjetividad, se optó por recuperar la apuesta sociológica de Pierre Bourdieu, tanto teórica como metodológica, donde se considera que las condiciones objetivas son productoras de subjetividad.

Desde esta perspectiva las preguntas de investigación fueron ¿Cuáles son las prácticas escolares de profesores en materia de atención de los problemas emocionales en estudiantes universitarios? y, si el contexto socioeconómico de los agentes sociales incide en dichas prácticas ¿De qué manera las conforma o condiciona? Para dar respuesta a tales planteamientos, la investigación se articuló con aquellos referentes teórico-metodológicos necesarios para construir tanto el objeto de estudio como el dato. En este sentido, se retomó la apuesta sociológica de Bourdieu respecto a la Teoría de la Economía de las Prácticas Sociales; metodológicamente se retomó la apuesta metodológica de Bourdieu y Wacquant en complemento con el método comparado en educación y, de manera operativa, el empleo de técnicas de análisis multivariante. Esta articulación permitió concretar una apuesta teórico-metodológica de carácter relacional.

En este trabajo se partió del supuesto de investigación de que existe una relación entre las prácticas escolares de profesores universitarios para la atención de los problemas emocionales de estudiantes universitarios y sus trayectorias en los sectores laboral y educativo. En este supuesto se partió de la

premisa de que el contexto socioeconómico juega un papel determinante en la formación y reproducción de dichas prácticas sociales, por lo que a partir de la integración de una perspectiva sociológica, comparada y relación se logró abordar el objeto de estudio.

Desarrollo

Este apartado está compuesto en tres secciones a saber: perspectiva teórica, metodología y, análisis y discusión de los resultados. Esta composición facilitó la construcción de un andamiaje teórico-metodológico para la construcción tanto del objeto de estudio como del dato.

Enfoque teórico

Para Bourdieu, la práctica social es la integración del sentido objetivo y del sentido subjetivo, dicha integración se mediatiza a través de la fórmula del sentido práctico, denominada así por él mismo y que establece que la **práctica social = Campo + [*habitus* + capital]** (Bourdieu, 1979, p. 99). De esta manera se articulan tres de los grandes conceptos de su propuesta sociológica: a) el campo asociado evidentemente al sentido objetivo, b) el capital y c) el *habitus* asociados al sentido subjetivo o sentido de lo vivido por los agentes sociales.

De esta manera para el autor, existe una relación estrecha entre el *habitus* o disposiciones de los agentes en función de la posición que ocupan los agentes en el campo y que es originada por su volumen y estructura del capital. Ahora bien, el campo puede ser conceptualizado como una red de relaciones objetivas entre las posiciones que ocupan los agentes sociales y cuyo origen se determina por las condiciones tanto presentes como potenciales (Bourdieu y Wacquant, 2005); en tanto que el capital, se concibe como el trabajo acumulado y puede presentarse en estado material, interiorizado o bien incorporado (Bourdieu, 2001); finalmente, el *habitus* es producto de la historia y tiene a producir prácticas tanto individuales como colectivas, reproduciendo de esta manera las experiencias del pasado que han sido registradas en tanto esquemas de percepción, de pensamientos y de acción (Bourdieu, 2007).

Cabe mencionar que la apuesta teórica de Bourdieu es dialéctica, toda vez que las condiciones objetivas son productoras de subjetividad, pero de igual manera bajo ciertas condiciones, la subjetividad produce objetividad por lo que tiene un carácter dinámico y al mismo tiempo relacional. Esta última apuesta posibilita el estudio de la subjetividad, evidentemente a partir de las condiciones sociales que la producen, así “lo real es lo relacional: lo que existe en el mundo social son las relaciones. No interacciones entre agentes o lazos intersubjetivos entre individuos, sino relaciones objetivas” (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 150).

Así, lo social existe tanto en las estructuras externas como internas y existe entre ellas una interdependencia que se puede conceptualizar desde un posicionamiento dialéctico, por lo que lejos de establecer un antagonismo entre objetividad y subjetividad, se parte de la premisa de abordar el objeto de estudio de manera relacional.

Metodología

La construcción metodológica consistió en tres ejes, el primero de ellos y en congruencia con la apuesta teórica de carácter relacional de Bourdieu, se decidió recuperar los momentos metodológicos propuestos por Bourdieu y Wacquant (2005) a saber: 1) analizar la relación del campo frente al campo de poder, 2) trazado de un mapa de la estructura objetiva de las relaciones entre posiciones y 3) analizar el *habitus* de los agentes. Dicha propuesta como ya se ha venido estableciendo, parte de la premisa de tomar en consideración las condiciones objetivas en primera instancia y posteriormente, identificar los capitales que están en juego para finalmente identificar las disposiciones o *habitus* de los agentes sociales.

El segundo eje consistió en rescatar el método comparado en educación, en este sentido se recupera a Schriewer (1990) para quien la comparación supone un pensamiento relacional, un conocimiento de relaciones, distinguiendo, entre operaciones comparativas simples y complejas, entre relacionar hechos y relacionar relaciones; siendo en esta última distinción donde se pone énfasis en el presente trabajo. En adición, Sartori establece que comparar:

Implica asimilar y diferenciar en los límites. Si dos entidades son iguales en todo, en todas sus características, es como si fuesen la misma entidad, y todo termina ahí. A la inversa, si dos entidades son diferentes en todo, entonces es inútil compararlas, y del mismo modo todo concluye aquí (Sartori, 1994, p. 35).

De esta manera, se busca establecer similitudes o en su caso diferencias entre las unidades de análisis en cuestión con la base en la apuesta teórica seleccionada por el investigador; el posicionamiento adoptado en este artículo fue la selección de dos unidades de análisis cuyas variables de interés fueron lo más comunes para que, a partir de las diferencias, identificar las singularidades en cada unidad de análisis.

El tercer y último eje articulador fue la construcción de dato, es decir la interpretación de los resultados a partir de la apuesta teórica adoptada, para lo cual se seleccionaron técnicas estadísticas de carácter relacional, tal es el caso del análisis multivariante, concretamente el análisis de correspondencias múltiples y el análisis de clúster con la finalidad de valorar la interdependencia entre categorías y la construcción de clases sociales respectivamente. En ambos casos la interpretación se facilita a partir del análisis de los mapas de percepción generados (Hair, Anderson, Tathan & Black, 1999).

Cabe mencionar que el análisis de los resultados que se presentan a continuación se articuló bajo los momentos metodológicos recomendados por Bourdieu y Wacquant referenciados líneas atrás.

Análisis y discusión de los resultados

Las unidades de análisis seleccionadas fueron: 1) la Universidad Politécnica Bicentenario (UPB) ubicada en el municipio de Silao Guanajuato cuyo inicio de operaciones fue en el 2010 y 2) la Universidad Politécnica Metropolitana Hidalgo (UPMH) ubicada en el municipio Tolcayuca Hidalgo, con inició operaciones en 2008.

Las similitudes de las unidades de análisis seleccionadas radican en lo siguiente: 1) misma normatividad aplicable al ser integrantes del mismo subsistema educativo; 2) en ambas unidades de análisis se imparte el Programa Educativo (PE) de Ingeniería en Logística y Transporte (ILT), en el entendido de que el diseño curricular correspondiente se inició por la planta académica de la UPMH en el 2018 y posteriormente en el mes de julio de 2019 personal académico de la UPB se incorporó a dichos trabajos, por lo que fueron las dos universidades pioneras en dicho PE en el país; y, 3) en términos de calidad educativa, el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI) acreditó dicho PE de ILT en mayo en la UPMH y en diciembre en la UPB del mismo año (2017).

Por otra parte, se identificó que las diferencias radican en el desarrollo económico de cada una de las regiones donde se asientan ambas unidades de análisis. En el caso de la UPB, Silao es sede de importantes zonas tecno-industriales y complejos logísticos (Expo Guanajuato Bicentenario, Aeropuerto Internacional de Guanajuato, Guanajuato Puerto Interior y General Motors, entre otros). En tanto que la UPMH, está asentada en el municipio de Tolcayuca, cuya vocación principal es la agricultura y ganadería, por lo que carece de parques industriales ubicados en su delimitación geográfica, aunque colinda con los municipios de Tizayuca y Villa de Tezontepec donde se tiene un parque industrial y la Plataforma Logística de Hidalgo (que, si bien se tiene proyectada para ser un importante nodo logístico, aún está en sus fases iniciales de construcción) respectivamente.

Una vez descritas las similitudes y diferencias de las unidades de análisis seleccionadas, se presenta a continuación el análisis y discusión de los resultados estructurado a partir de los tres momentos metodológicos propuestos por Bourdieu y Wacquant citados en párrafos anteriores.

Del análisis del campo respecto al campo del poder, se tiene que el decreto de creación de ambas unidades de análisis, establece las facultades, atribuciones y responsabilidades entre otros referentes que las gobierna, por lo que, a partir de su análisis se determinaron los capitales en juego para el personal académico y son: 1) cultural institucionalizado (Títulos académicos en área de especialidad); 2) Experiencial (Experiencia profesional -sector público/privado en Área de especialidad- y académica -profesores en Instituciones de Educación Superior-); 3) Simbólico (Nombramientos en PRODEP, SNI y gestión de recursos económicos para proyectos de investigación); 4) Académico (Revistas indexadas, tesis dirigidas, proyectos de vinculación con sector productivo, libros o capítulos de libros, patentes, programas de estudio y materiales didácticos diseñados); 5) Cultural incorporado (Capacitación en EBC, capacitación como asesor/tutor, capacitación disciplinar y en lengua extranjera); 6) Social (Pertenenencia a redes académicas, consejos de vinculación organizaciones: sociales, filantrópicas, políticas, culturales); y, 7) Tecnológico (Manejo de software especializado, software de edición, maquinaria, motores de búsqueda, dominio inglés). Una vez identificados los capitales, se procedió a su construcción y exploración empírica.

Para el **trazado de un mapa de la estructura objetiva de las relaciones entre posiciones**, se determinó el volumen y estructura de capital a partir de un instrumento diseñado mediante la plataforma

google forms, el cual fue aplicado a un total de 19 profesores (10 de la UPMH y 9 de la UPB), las respuestas obtenidas se exportaron a SPSS donde finalmente fueron procesadas mediante las técnicas de análisis multivariante ya citadas.

Posterior a la caracterización del volumen y estructura de capital, se procedió a la ubicación de los profesores en el espacio social mediante el empleo del análisis de correspondencias múltiples, los diagramas de percepción generados se ilustran en el diagrama 1. Cabe mencionar que el modelo empleado sugiere una consistencia y niveles explicativos similares en las unidades de análisis toda vez que tanto el alfa de Cronbach como la inercia son prácticamente iguales (0.883, 0.550 para la UPMH y 0.855 y 0.497 para la UPB respectivamente); por otra la parte, la diferencia se focalizó en la distribución de los agentes sociales en el espacio en función al volumen y estructura del capital.

Si bien se puede revisar en el diagrama 1 la caracterización de dicho volumen, se busca pretende resalta que en la UPMH se presenta un mayor volumen de capital del tipo experiencial académico, capital institucionalizado, capital incorporado y simbólico; en tanto que, para la UPB dicho volumen fue el experiencial académico y productivo, el tecnológico y el cultural incorporado.

Lo anterior indica que las condiciones del entorno socioeconómico influyen de manera significativa en el volumen y estructura de los capitales: un entorno socioeconómico menos desarrollado (económica e industrialmente hablando) en el sur del estado de Hidalgo que contrasta con un mayor desarrollo en el estado de Guanajuato. Posterior a este punto, se construyeron las clases sociales a partir del análisis de clúster con la intención de favorecer la mayor objetividad posible en tal construcción analítica (ver diagrama 2).

Respecto al tercer momento metodológico, para **analizar el *habitus* de los agentes**, se les preguntó a los profesores que acciones emprenden cuando los estudiantes presentan situaciones que ponen en riesgo su estabilidad emocional. Los resultados se presentan en el diagrama 3 a partir de las clases construidas con base en el volumen y estructura del capital.

Se tiene que en la UPMH, la clase A tiende a realizar canalizaciones directas al departamento de psicopedagogía de la universidad en los ámbitos del entorno familiar, trato cotidiano, así como en casos especiales, respecto a prácticas de atención de estudiantes sin canalización son más proclives a intervenir en casos de relaciones interpersonales y de estancias, argumentan que no están capacitados para atender a los estudiantes; respecto a la clase B son los agentes que desarrollan prácticas de intervención sin necesidad de canalización en los diversos ámbitos seleccionados siendo la atención en el trato cotidiano el que menor incidencia, son estos agentes además quienes encuentran posicionamientos antagónicos entre sus niveles de preparación para atender a los estudiantes en estos casos; la clase C asume que puede atender a los estudiantes dependiendo las situaciones a las que se enfrenta y presentan tendencia a atender y canalizar cuando se presentan problemáticas de índole cotidiana o bien en casos especiales; finalmente, la clase D manifiesta una tendencia por atender sin canalización y con canalización cuando se

presentan situaciones de carácter cotidiano y de entorno familiar respectivamente, son quienes consideran tener mejor preparación para atender la problemática de los estudiantes.

En el caso de la UPB, las clases A y E están muy próximas en sus prácticas escolares de atención a los estudiantes y tienden a realizar canalizaciones directas cuando se presentan situaciones que alteran el estado emocional de los estudiantes en su trato cotidiano y en situaciones de familia, en tanto que realizan atención sin canalización en cuanto a estancias, en relaciones interpersonales y en casos especiales, aducen no estar preparados para atender a los estudiantes en estos asuntos; la clase B por su parte asume tener una preparación parcial dependiendo del tipo de problemática, se focalizan en atención sin canalización cuando se presentan problemáticas de familia en los estudiantes y sus relaciones interpersonales; la clase C tiende a realizar canalizaciones directas en materia de trato cotidiano, ámbito familiar, relaciones interpersonales, casos especiales y en los procesos de estancias, aduce no tener preparación para la atención de los estudiantes; la clase D es la que argumenta tener la preparación para atender a los estudiantes que se les presenta y suelen brindar atención en todos los ámbitos en primer instancia y su eventual canalización ante el departamento de desarrollo humano.

De lo anterior, se tiene que son las clases B y D de la UPMH, así como la A y D de la UPB quienes manifiestan tener preparación suficiente para atender las problemáticas que presentan los estudiantes en diversos ámbitos donde pueden perder su estabilidad emocional; a manera de ejemplificación se presentan en la tabla 2 algunas disposiciones que se recuperaron de un agente de cada espacio educativo, donde determinó que en ambos profesores, las estrategias empleadas se deben al capital experiencial profesional que fue acumulado en el campo laboral y que ahora presenta una devaluación en el campo educativo toda vez que los capitales de mayor valor son el académico, el social, el simbólico y cultural institucionalizado, motivo por el cual dichos agentes han sufrido un proceso de desclasamiento que los ubica en clases menos preponderantes que las que desempeñaban en el campo laboral. Cabe mencionar que las respuestas de los agentes en comento son textuales.

Conclusiones

Se observó un efecto de histéresis del *habitus* propio del campo laboral en el que los agentes emplean diversas estrategias de inversión social y económica para el seguimiento y orientación de los empleados con fines de mejorar su productividad industrial que demanda dicho campo y que ahora emplean en la atención de problemas emocionales de los estudiantes. Esto es, las condiciones objetivas del campo manifestadas a través de una doxa empresarial que precisa el mejoramiento de diversos indicadores de carácter técnico, condiciona a los profesores a recuperar el *habitus* para desarrollar su práctica escolar correspondiente y, cuando a dichos agentes se les requiere la ejecución de prácticas escolares para el seguimiento (emocional) en este caso de estudiantes recurren de manera preconsciente, a recuperar el mismo *habitus* previamente formado. Esto refleja, por un lado, el cambio de condiciones objetivas de un

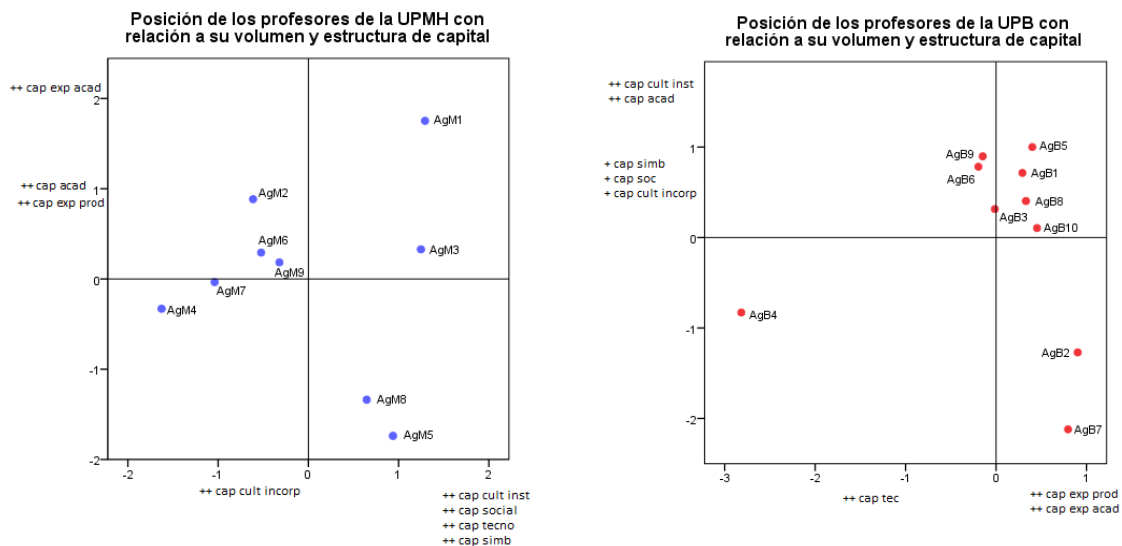
campo a otro y la devaluación de capitales en consecuencia, pero también una transformación del habitus en disposiciones.

La evidencia empírica sugiere cómo las condiciones externas a los campos educativos motivan a los profesores a emplear estrategias distintas para acumular capital más de tipo simbólico y académico que aquel vinculado directamente al sector productivo, toda vez que en la UPMH se presenta menor volumen de capital tecnológico y experiencial productivo que contrasta con el menor volumen de capital académico y simbólico de la UPB.

La estructura y volumen del capital de los profesores presenta regularidades con respecto a su práctica escolar en materia del manejo de las emociones en estudiantes universitarios, tal es el caso aquellos profesores con mayores capitales tecnológico experiencial principalmente quienes tienden a realizar procesos de intervención y sus disposiciones tienden a ser más heréticas respecto al campo educativo pero lúdicas con relación al campo laboral, estas disposiciones refuerzan la percepción sobre la existencia del efecto de histéresis donde los agentes sociales sobre quienes ha permeado la fuerza del campo laboral y tienden a reproducir sus prácticas sociales sobre un campo educativo.

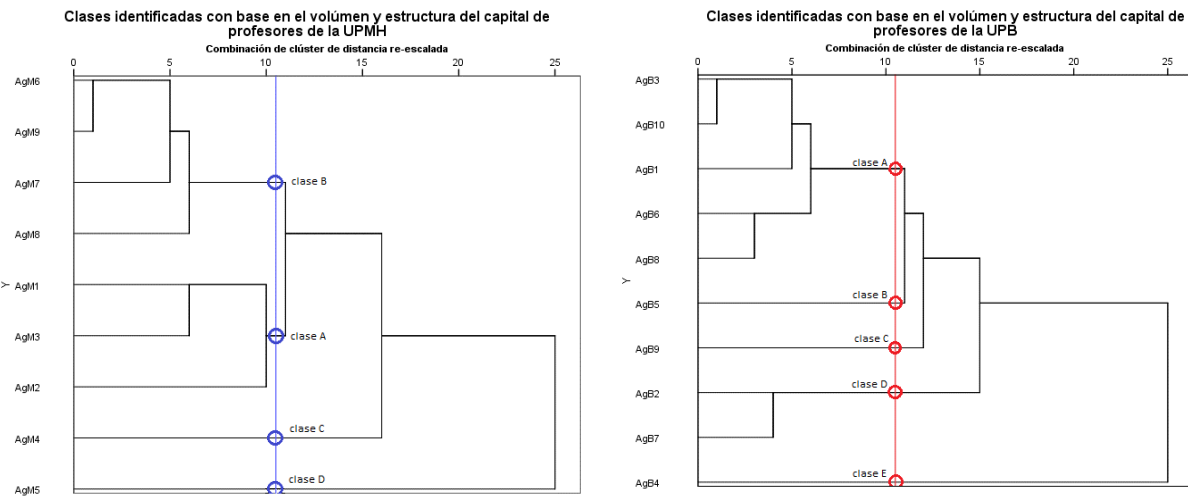
Tablas y figuras

Diagrama 1: Volumen y estructura de capital de profesores de la UPMH y UPB Fuente:



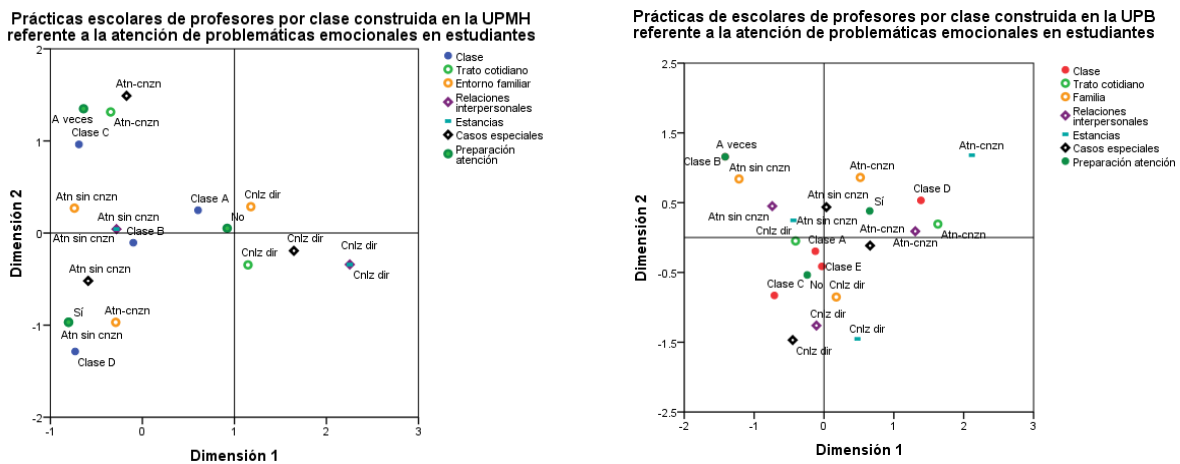
Elaboración propia.

Diagrama 2: Clases sociales construidas en cada espacio educativo a partir de su dendrograma



Elaboración propia.

Diagrama 3: Comparativo de prácticas escolares de profesores con relación a la atención de problemáticas emocionales en estudiantes universitarios



Elaboración propia.

Tabla 2: Disposiciones de profesores en torno a la atención de situaciones intra y extramuros que implican condiciones de inestabilidad emocional para los estudiantes

UPMH	UPB
<p>Agente AgM8</p> <p>Problemáticas que se presentan en un entorno universitario y estadias:</p> <p>“Realizar una pequeña entrevista que nos lleve al pasado, detectar la raíz de la emoción y después con preguntas propositivas, hacer que el alumno tome conciencia del deber hacer, para que cambie su situación emocional a lo positivo y lo más importante, las preguntas deberán estar enfocadas a la acción correctiva inmediata del alumno; ejemplo: ¿Qué te gustaría que pasará hoy y no esta pasando? ¿Qué te pondría una sonrisa en la cara? ¿Qué es lo que tiene mas valor de tu óptica actual?”</p> <p>“Promovería el pensamiento creativo del alumno para que visualice otra perspectiva de la estabilidad emocional”</p> <p>“Con base a lo planteado, reuniría a los involucrados en un ambiente neutral. haríamos una plática de lo sucedido y en el desarrollo de la plática ayudado por la programación neurolingüística identificaría el tipo de personalidad de cada alumno para poder hacer influencia positiva sobre ellos y que de una manera cordial acepten y reconozcan las emociones negativas que los llevaron al conflicto y lo más importante, el que hacer para que no se presente nuevamente (Plan de acción)”</p> <p>Experiencia en problemática específica:</p> <p>“Escucha Activa Empatía Preguntas Poderosas Feed Back y Feed Forward PNL”</p> <p>Cuenta con las capacidades para atención:</p> <p>“De alguna manera en el campo laboral, desarrolle habilidades y conocimientos para influir en los equipos de trabajo y lograr que los objetivos se cumplieran. En el caso de los estudiantes, reconozco que no tengo desarrolladas al 100% las habilidades pedagógicas, didácticas y que adapten el modelo de estabilidad emocional”</p>	<p>Agente AgB2</p> <p>Problemáticas que se presentan en un entorno universitario y estadias:</p> <p>“Hablo con el(ella), si con mi experiencia ayudo y solucionamos el problema, esta bien, sino, lo canalizo con mi director de carrera, para que él lo mande con el área de psicología de la universidad”</p> <p>Experiencia en problemática específica:</p> <p>“Una de mis alumnas tenía bajo rendimiento, estaba físicamente en clase, pero su mente estaba en otro lado, le ofrecí asesorías para ayudarle a subir su rendimiento, en la asesoría le comente lo que observaba en cuanto a su mente perdida en clase y me comento de problemas familiares entre sus padres que la estaban afectando, le hice ver posibles soluciones que estaban a su alcance para mejorar el entorno y los problemas de sus padres los tenían que solucionar ellos, porque por mucho que ella hiciera o quisiera intervenir, la solución no dependía de ella, hubo varias platicas y retroalimentación al respecto, esto ayudo a la alumna porque no solo iba mal en mi materia sino en varias e incluso quería dejar la escuela. A la fecha la alumna sigue en la escuela”</p> <p>Cuenta con las capacidades para atención:</p> <p>“si, a lo largo de mis 23 años de experiencia con el manejo de personal me he involucrado en la orientación a personas con diversos problemas como drogas, embarazos no deseados, divorcios, falta de carácter, negativas, raterillos, bajo grado de estudios y los he impulsado para cambiar su mentalidad de negativa a positiva”</p>

Elaboración propia.

Referencias

- Bourdieu, P. (1979). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. México: Taurus
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer S.A.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. México D.F.: Siglo XXI editores.
- Casassus, J. (2006). Aprendizajes, emociones y clima de aula. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, Año 7, No. 6. Recuperado de <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/480/620>
- Guerrero, L. (2017). El estudio de la subjetividad. Una mirada desde la educación comparada. In *Crescendo. Educación y Humanidades*. 4(1) 50-71. Recuperado de <http://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo-educacion/article/view/1458/1256>.
- Hair, J., Anderson, R., Tathan, R. & Black, W. (1999). *Análisis multivariante* (5a ed.). Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Rebollo, M., Hornillo, I & García, R. (2006). El estudio educativo de las emociones: Una aproximación sociocultural. En *Revista electrónica teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la transformación*. Vol 7 No. 2, Pp. 28-24.
- Rodríguez, L. (2009). Motivación, emoción y aprendizaje en la educación de personas adultas. En *Educación para personas adultas en las fuerzas armadas*. Pp. 59-72. España: Ministerio de Defensa.
- Sartori, G. (1994). Comparación y método comparativo. En Sartori, G. y Morlino, L. *La Comparación en las Ciencias Sociales*. España: Alianza Editorial
- Schriewer, J. (1990). Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos. *Revista de Educación*, (número extraordinario 1989), pp. 77-127. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre1990/re199004.pdf?documentId=0901e72b81369089>.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.