Metodologías para el estudio de las emociones en procesos de evaluación del aprendizaje: una revisión sistemática*

https://doi.org/10.22395/csye.5291

Stephanie Melo Pabón
Universidad de Manizales - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), Manizales, Colombia
stephaniemp17@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-5373-4368

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar los métodos empleados para investigar las emociones en los procesos de evaluación de los aprendizajes, un escenario clave para la emergencia de emociones diversas que influyen en la motivación, el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes. Para ello, se realizó una revisión sistemática cualitativa de 27 estudios publicados entre 2005 y 2024, identificados mediante búsquedas en ocho bases de datos y técnicas de rastreo de citas, y analizados a través de un análisis temático. Los resultados muestran dos categorías principales: la medición de emociones, mediante instrumentos estandarizados y análisis estadísticos, y las experiencias subjetivas, exploradas por medio de entrevistas, narrativas y técnicas expresivas. Se evidencia un campo en consolidación, con predominio de enfoques cuantitativos, mientras que los estudios cualitativos aportan comprensiones situadas. Se concluye que la complementariedad metodológica es fundamental para avanzar hacia prácticas evaluativas más integrales y sensibles a la dimensión emocional de los estudiantes.

Palabras clave: emociones; emociones académicas; evaluación del aprendizaje; evaluación del alumno; revisión sistemática cualitativa; metodología de la investigación.

---

* Cómo citar: Melo Pabón, S. (2026). Metodologías para el estudio de las emociones en procesos de evaluación del aprendizaje: una revisión sistemática. *Ciencias Sociales y Educación, 15*(29), 1-33. https://doi.org/10.22395/csye.5291

El presente artículo es el resultado de una investigación derivada del proyecto de grado que actualmente la autora se encuentra desarrollando como parte de su formación doctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud en la Universidad de Manizales – Fundación CINDE, Colombia.

Copyright © 2026. *Ciencias Sociales y Educación* es una publicación de acceso abierto bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CCBY-NC-ND 4.0).

Methodologies for studying emotions in learning assessment processes: a systematic review

ABSTRACT

This article aims to analyze the methods used to investigate emotions in learning assessment processes, a key context for the emergence of diverse emotions that influence students' motivation, well-being, and academic performance. To this end, a qualitative systematic review of 27 studies published between 2005 and 2024 was conducted. The studies were identified through searches in eight databases and citation tracking techniques and analyzed using thematic analysis. The results reveal two main categories: emotion measurement, using standardized instruments and statistical analyses, and subjective experiences, explored through interviews, narratives, and expressive techniques. The findings indicate an emerging field, predominantly characterized by quantitative approaches, while qualitative studies provide context-specific insights. It is concluded that methodological complementarity is essential for advancing toward more comprehensive assessment practices that are sensitive to students' emotional dimensions.

Keywords: emotions; academic emotions; learning assessment; student assessment; qualitative systematic review; research methodology.

Metodologias para o estudo das emoções em processos de avaliação da aprendizagem: uma revisão sistemática

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar os métodos empregados para investigar as emoções nos processos de avaliação da aprendizagem, um contexto fundamental para o surgimento de diversas emoções que influenciam a motivação, o bem-estar e o desempenho acadêmico dos estudantes. Para isso, foi realizada uma revisão sistemática qualitativa de 27 estudos publicados entre 2005 e 2024, identificados por meio de buscas em oito bases de dados e técnicas de rastreamento de citações, e analisados por meio de uma análise temática. Os resultados revelam duas categorias principais: a mensuração das emoções, por meio de instrumentos padronizados e análises estatísticas, e as experiências subjetivas, exploradas por meio de entrevistas, narrativas e técnicas expressivas. Evidencia-se um campo em consolidação, com predominância de abordagens quantitativas, enquanto os estudos qualitativos oferecem compreensões contextualizadas. Conclui-se que a complementaridade metodológica é fundamental para avançar em direção a práticas avaliativas mais integrais e sensíveis à dimensão emocional dos estudantes.

Palavras-chave: emoções; emoções acadêmicas; avaliação da aprendizagem; avaliação do aluno; revisão sistemática qualitativa; metodologia da pesquisa.

Introducción

Las emociones en el ámbito educativo han adquirido creciente relevancia en los estudios pedagógicos contemporáneos, en especial por su influencia en el bienestar general, la motivación y el desempeño académico de los estudiantes (Pekrun *et al.,* 2007; Frenzel *et al.,* 2007). Uno de los momentos en los que las emociones pueden emerger con mayor intensidad es durante el proceso de evaluación de los aprendizajes, instancia clave en la vida escolar. En esta se define no solo el rendimiento académico, sino también la percepción de logro, el esfuerzo y la capacidad. De esta manera, la evaluación, entendida como el conjunto de prácticas que permiten identificar lo que cada estudiante aprende, cómo lo hace y en qué medida (Gibbs y Simpson, 2005; Wass *et al.,* 2020), se convierte en un espacio donde se entrecruzan múltiples factores emocionales, motivacionales y contextuales que pueden potenciar o dificultar los procesos formativos.

En este marco, reconocer la centralidad de las emociones en la evaluación puede no ser suficiente; también es imprescindible comprender cómo han sido estudiadas. Esto implica examinar las decisiones metodológicas que han guiado las investigaciones en este campo, ya que el tipo de instrumentos, la naturaleza de las muestras, los enfoques analíticos y los contextos culturales condicionan no solo los hallazgos, sino también las interpretaciones que se construyen a partir de ellos (Creswell y Plano, 2018). Así, el interés de la presente revisión es indagar sobre las estrategias investigativas que han permitido estudiar las emociones que pueden emerger en los procesos de evaluación, sus alcances y limitaciones, así como la medida en que responden a la complejidad del fenómeno.

Se justifica este análisis en tanto la evaluación del aprendizaje no solo representa un mecanismo de medición académica, sino también una experiencia emocional significativa para los estudiantes (Frenzel *et al.,* 2007). En este proceso, los estudiantes se enfrentan no solo a la valoración de sus conocimientos, sino también a situaciones que pueden generar ansiedad, orgullo, frustración o desmotivación (Pekrun *et al.,* 2007). Ahora, más allá de reconocer la presencia de emociones en estos escenarios, es necesario examinar cómo han sido estudiadas, con qué métodos y desde qué enfoques se ha comprendido esta vivencia.

Aunque existe un cuerpo importante de investigaciones sobre emociones y evaluación, los métodos, técnicas e instrumentos empleados para captar y analizar las emociones en estos contextos no se han sistematizado de manera suficiente. Incluso, una revisión reciente sobre las emociones de los estudiantes frente a la evaluación, realizada por Aristizabal *et al.* (2025), trata los métodos como una dimensión entre varias y no delimita el nivel educativo. Este vacío metodológico limita tanto la comparación de resultados como la innovación en futuras investigaciones. Por ello, esta revisión sistemática tiene como objetivo

aportar un panorama riguroso sobre el estado del conocimiento respecto a las metodologías empleadas para abordar esta temática, de modo que se reconozcan avances, vacíos y posibilidades de innovación investigativa en el estudio de las emociones en contextos evaluativos. Así, se propone responder a la pregunta: ¿qué métodos se han usado para investigar las emociones que se suscitan en los procesos de evaluación de los aprendizajes en educación secundaria, en las últimas dos décadas?

Antecedentes

La literatura muestra un creciente interés por las emociones asociadas a la evaluación del aprendizaje, las cuales se enmarcan en teorías como la del valor-control, propuesta por Pekrun *et al.* (2007). Esta postula que las emociones académicas o de logro se generan en función de la percepción de control que el estudiante tenga sobre las tareas o los resultados y del valor subjetivo que se les asigne. Así, emociones positivas o negativas, activadoras o desactivadoras, pueden emerger tanto durante la realización de actividades como en la anticipación o en el análisis de los resultados obtenidos (Pekrun *et al.,* 2002; Pekrun *et al.,* 2007).

En esta línea, el concepto de ambiente de evaluación, definido como "el contexto social, psicológico y pedagógico donde ocurren las prácticas evaluativas" (Fraser, 1998, p. 3), ha cobrado especial importancia. Dicho ambiente está determinado por objetivos, criterios, resultados y prácticas del docente (Stiggins y Conklin, 1992) e impacta directamente en las emociones de los estudiantes. Estas últimas varían según la percepción de justicia, claridad y pertinencia de los procedimientos evaluativos. De hecho, algunas investigaciones han mostrado que los ambientes orientados al logro de objetivos tienden a generar emociones más positivas y procesos de aprendizaje más efectivos que aquellos centrados en el desempeño o los resultados sumativos (Kaplan *et al.,* 2002).

Otro aspecto ampliamente explorado ha sido la *retroalimentación* como estrategia clave para modular las emociones en contextos de evaluación. Cuando se ofrece como un proceso dialógico y formativo, permite a los estudiantes reflexionar sobre sus avances y detectar oportunidades de mejora (Zhou *et al.,* 2020). No obstante, cuando se asocia principalmente con calificaciones sumativas o pruebas estandarizadas, refuerza una visión más punitiva de la evaluación, lo que puede suscitar emociones como ansiedad, frustración o desesperanza (Pekrun *et al.,* 2022; Holmes, 2023).

A partir de estos aportes teóricos, las revisiones sistemáticas que conectan las dos categorías (emociones y evaluación de los aprendizajes) y que han sido realizadas en los últimos seis años han puesto en evidencia el lugar central de

las emociones en los procesos educativos y, en particular, en los escenarios de evaluación y aprendizaje. Un primer grupo de revisiones se ha centrado en la experiencia emocional de los estudiantes frente a las prácticas evaluativas y sus efectos en la motivación, el desempeño y el bienestar. Por ejemplo, Barrios *et al.* (2019) destacan que, aunque las emociones se reconocen como variables clave en la experiencia académica, las investigaciones han empleado instrumentos cuantitativos estandarizados que reducen la complejidad de las experiencias estudiantiles, dejando en segundo plano su carácter subjetivo y situado. En la misma línea, Aristizábal *et al.* (2025) revisaron 15 estudios publicados entre 2019 y 2024 sobre las emociones de los estudiantes frente a la evaluación. Sus hallazgos indican que la ansiedad es la emoción más frecuente, en particular en evaluaciones estandarizadas, orales o basadas en la memoria, mientras que la esperanza, el orgullo y la satisfacción aparecen con mayor frecuencia en evaluaciones contextualizadas y colaborativas. En cuanto a los métodos, predominan los enfoques cuantitativos (11 estudios, frente a tres cualitativos y uno mixto), con diseños correlacionales y transversales, cuestionarios y escalas de autorreporte, y escasos estudios longitudinales. Los autores señalan que esto limita la inferencia causal y la comprensión de la dimensión subjetiva y contextual, y recomiendan ampliar la investigación con diseños cualitativos, mixtos y longitudinales.

Complementando esta mirada, Wu y Yu (2022) realizaron una revisión de 23 publicaciones sobre emociones de logro en contextos de aprendizaje en línea. Sus hallazgos muestran que las emociones positivas (como el disfrute, el orgullo o la relajación) suelen potenciar la motivación, el compromiso y la satisfacción. Respecto a las emociones negativas, se identifican efectos ambiguos: si bien en general tienden a dificultar el aprendizaje, en ciertas condiciones la ansiedad o la frustración moderada pueden estimular el esfuerzo y la persistencia. Esta ambivalencia evidencia la necesidad de seguir explorando cómo los factores contextuales e individuales median el papel de las emociones en los aprendizajes digitales (Wu y Yu, 2022).

Desde otra perspectiva, Zheng *et al.* (2023) integran la literatura sobre emociones en el *aprendizaje autorregulado (SRL)* a través de un metaanálisis de 23 estudios. Su análisis distingue entre emociones de rasgo (estables) y de estado (episódicas y situadas), mostrando que emociones como el disfrute y el orgullo se asocian fuertemente con estrategias metacognitivas y de autorregulación profundas, mientras que emociones como la ansiedad, el aburrimiento o la frustración se vinculan con una menor motivación y estrategias más superficiales. A pesar de estos avances, los autores identifican fragmentación teórica y metodológica, así como la necesidad de incorporar enfoques multimodales

que permitan capturar la complejidad de la dimensión emocional en la autorregulación (Zheng *et al.,* 2023).

Por su parte, la revisión de Aldrup *et al.* (2024) amplía el foco hacia la dimensión docente, explorando el papel de la regulación emocional de los profesores en la efectividad de la enseñanza. Los hallazgos confirman que la capacidad del profesorado para gestionar sus emociones repercute directamente en la calidad pedagógica, el clima socioemocional del aula y la motivación estudiantil, lo que resulta clave en contextos de evaluación y retroalimentación (Aldrup *et al.,* 2024). Sin embargo, los autores advierten sobre las limitaciones metodológicas derivadas de la predominancia de estudios de autoinformes y subrayan la falta de un modelo unificado que articule los diferentes enfoques de investigación sobre regulación emocional docente.

Estas revisiones muestran que el estudio de las emociones en educación ha avanzado significativamente, pero continúa fragmentado en dimensiones específicas (evaluación, aprendizaje en línea, aprendizaje autorregulado, retroalimentación, práctica docente, entre otras). La revisión de Aristizábal *et al.* (2025) es la más cercana a la presente, pero describe los métodos de manera general (tipo de diseño, instrumento y análisis), sin profundizar en las características, usos y limitaciones de cada instrumento y técnica, y sin delimitar el nivel educativo. Persisten, por tanto, vacíos metodológicos, especialmente en la integración de perspectivas cualitativas y contextualmente situadas, lo que refuerza la necesidad de revisiones que sistematicen los enfoques e instrumentos empleados para investigar las emociones en escenarios evaluativos escolares.

Método

Diseño

Este estudio se desarrolla bajo el enfoque de una revisión sistemática cualitativa, orientada a identificar, analizar e interpretar los principales resultados empíricos sobre las emociones que emergen en contextos de evaluación del aprendizaje en educación básica y media (Quecedo y Castaño, 2002). La revisión no se limita a sistematizar hallazgos, sino que busca analizar las metodologías utilizadas hasta ahora para estudiar las relaciones entre las prácticas evaluativas, los ambientes de aula y las experiencias emocionales de estudiantes y docentes.

La elección metodológica de realizar una revisión sistemática cualitativa se fundamenta en la necesidad de comprender fenómenos complejos mediante la interpretación de significados y patrones temáticos presentes en la literatura científica, más allá de la perspectiva cuantitativa de sus resultados (Grant y Booth, 2009). Este tipo de revisión se caracteriza por su enfoque inductivo, el

cual permite construir marcos comprensivos a partir de categorías emergentes y enfoques teóricos diversos (Grant y Booth, 2009). En esta línea, Paré *et al.* (2015) destacan que las revisiones sistemáticas cualitativas resultan idóneas para sintetizar conocimientos en campos interdisciplinarios y en evolución, como es el caso de la relación entre emociones y evaluación del aprendizaje y las metodologías utilizadas para comprender dicho vínculo, lo que permite desarrollar una síntesis narrativa y analítica.

Con el fin de asegurar un rastreo riguroso y exhaustivo de los estudios relevantes, se aplicaron estrategias de búsqueda estructurada combinadas con técnicas de rastreo de citas, mediante el uso de las herramientas *Litmaps* y *Research Rabbit,* las cuales permiten identificar estudios adicionales relevantes para la revisión.

Procedimiento de búsqueda y selección

Estrategia de búsqueda

Se consultaron artículos publicados en ocho bases de datos, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la búsqueda exploratoria: *Scopus, Web of Science, Google Scholar, ProQuest, ERIC, Scielo, Dialnet* y *Redalyc.* Esta selección se realizó con el objetivo de garantizar una revisión sistemática rigurosa y amplia, considerando la accesibilidad, la cobertura temática, así como la diversidad idiomática y geográfica. *Google Scholar* se incluyó por su amplio alcance y capacidad para recuperar literatura académica de acceso abierto, incluyendo tesis, artículos y libros. *ProQuest* y *ERIC* fueron seleccionadas por ser fuentes de información sobre ciencias sociales y educación, que ofrecen acceso a investigaciones revisadas por pares y literatura gris relevante. *Scielo, Dialnet* y *Redalyc* se integraron como bases complementarias que permiten recuperar producción científica en español y de origen latinoamericano, con el fin de incluir perspectivas regionales usualmente subrepresentadas en bases anglosajonas. Por su parte, *Scopus* y *Web of Science* se seleccionaron por su amplia cobertura de publicaciones científicas. Así, esta selección buscó un equilibrio entre bases de datos multidisciplinares, especializadas y regionales para abordar de manera integral el fenómeno de estudio desde distintas perspectivas y contextos educativos.

En un primer momento, se usaron las categorías "emociones" y "evaluación del aprendizaje" para realizar una búsqueda exploratoria que permitiera identificar artículos sobresalientes y recurrentes. Se rastrearon artículos publicados entre 2020 y 2024 con el fin de identificar los estudios más recientes. Esta búsqueda produjo un total de 66 resultados preliminares, de los cuales 10 se relacionaban directamente con el tema de estudio.

Con base en estos resultados, se tomaron las siguientes decisiones para iniciar una búsqueda en profundidad: 1) se amplió el rango temporal a partir de 2005, con el propósito de captar una mayor cantidad y diversidad de estudios sobre el tema; 2) se buscó ampliar el alcance de la búsqueda mediante la incorporación de expresiones equivalentes como "evaluación en el aula" y "prácticas de evaluación"; así mismo, se introdujo como criterio de búsqueda principal la categoría "educación secundaria" o "educación básica/media", diferenciando estos niveles de la educación universitaria .

Selección de los artículos

A partir de los resultados de la búsqueda exploratoria, se definieron los siguientes criterios de inclusión: 1) estudios que analizan las emociones vinculadas con prácticas de evaluación del aprendizaje; 2) estudios que investigan las emociones de profesores, niños o jóvenes en educación secundaria (básica y media); 3) estudios con población universitaria en el primer año de formación (debido al gran número de estudios identificados durante la búsqueda exploratoria), cuyo método ofreciera un aporte diferencial frente a las aproximaciones predominantes (por ejemplo, por el tipo de instrumento, la fuente de datos o el diseño empleado) y fuera relevante para la comprensión de las emociones frente a la evaluación de los aprendizajes.

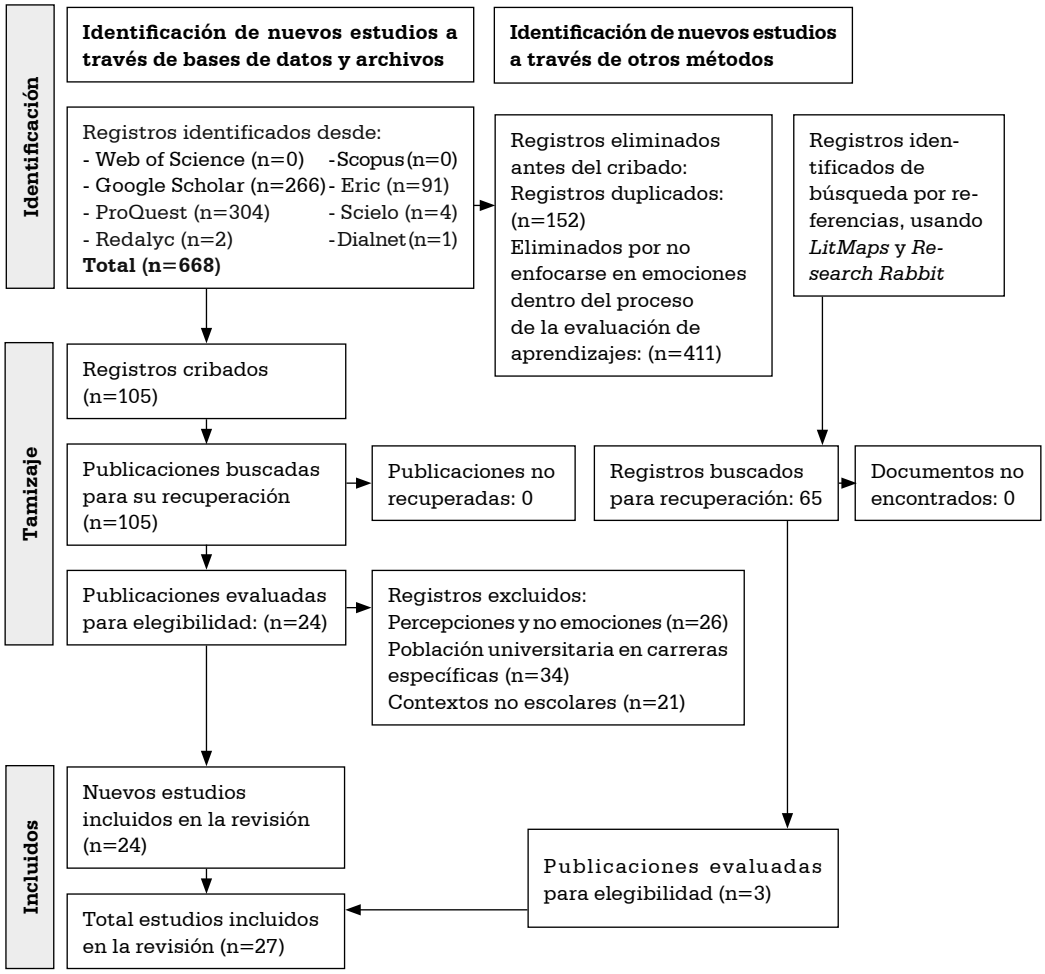
También se definieron los siguientes criterios de exclusión: 1) estudios anteriores a 2005; 2) estudios que abordan únicamente percepciones sin una vinculación directa con las emociones; 3) estudios con población universitaria que no corresponda al primer año de formación y cuyo enfoque se limite a una carrera, disciplina u objetivo específicos.

Las cadenas de búsqueda utilizadas en español e inglés fueron las siguientes:

- (emociones OR sentimientos) AND ("evaluación de aprendizajes" OR "evaluación en el aula" OR "prácticas de evaluación") AND ("educación secundaria" OR "educación básica")
- (Emotions OR feelings) AND ("learning assessment" OR "classroom assessment" OR "assessment practice") AND ("high school" OR "secondary education")

Los resultados y el proceso de filtrado se detallan en la figura 1.

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA



Nota. Elaboración propia. Adaptado de Page *et al*. (2020).

En un proceso de búsqueda paralelo, se extrajeron referencias bibliográficas de los primeros 10 artículos seleccionados. Estas fueron rastreadas a través de dos plataformas diseñadas para esta función: *LitMaps* y *Research Rabbit*. Este proceso permitió identificar 65 artículos adicionales relacionados por temática, autores y palabras clave.

Se consolidó una base de datos inicial de 105 artículos, que se sometió a la primera fase del proceso de filtrado. Para ello, los artículos fueron organizados en una matriz de análisis que contempló las siguientes variables: población, objetivos, metodología, resultados, categorías teóricas y autores de referencia. Después de una lectura exhaustiva de estos elementos, se inició la eliminación

de artículos que no cumplían uno o varios de los criterios de inclusión. Por ejemplo, muchos de los artículos encontrados se desarrollaban en contextos universitarios, en semestres avanzados o en carreras específicas. Así mismo, se encontraron artículos que, aunque abordaban las emociones, no se centraban en la evaluación de los aprendizajes, sino en otros procesos educativos, o que trataban sobre la evaluación de la educación emocional en ámbitos escolares. Después de este proceso de filtrado, se seleccionaron 27 artículos clave para la revisión sistemática, de acuerdo con los criterios de relevancia, pertinencia y aporte a la pregunta de investigación.

Método de análisis

Para el análisis de los artículos seleccionados, se optó por una lectura analítica e interpretativa, apoyada en una organización sistemática de la información, que permitió identificar tendencias teóricas, conceptuales y metodológicas en torno al vínculo entre emociones y evaluación del aprendizaje (Saldaña, 2016). Se desarrolló una matriz de análisis que sistematizó los siguientes elementos: objetivos del estudio, enfoque metodológico, contexto educativo, categorías teóricas y principales hallazgos. A partir de esta sistematización, se realizó una lectura intensiva y un proceso de codificación manual de los estudios, seguido de una categorización temática, de acuerdo con los lineamientos de Saldaña (2016), quien sostiene que la codificación es un proceso heurístico en el cual las categorías emergen, se agrupan y se refinan progresivamente para capturar significados complejos en los datos cualitativos. Se desarrollaron códigos iniciales vinculados a las emociones experimentadas durante los procesos de evaluación, las prácticas evaluativas, las técnicas e instrumentos de investigación y los tipos de análisis aplicados. Este procedimiento favoreció la reflexión crítica y la interpretación significativa del material empírico (Saldaña, 2016).

Tabla 1. Resumen artículos seleccionados

#	Año	Autor (es)	Diseño metodológico	Instrumentos	Tipos de análisis
1	2005	Linnenbrink E.	Diseño Cuantitativo	• Cuestionario de autoinforme del profesor • Examen de matemáticas • Cuestionarios de preprueba y posprueba	• Análisis Factorial Exploratorio (AFE) - Alfa de Cronbach - Pruebas t • Análisis estadístico inferencial principal - MANCOVA de medidas repetidas - MANCOVAs de seguimiento
2	2010	Pekrun R., Daniels L., Goetz T., Stupnisky H. y Perry R.	Diseño Cuantitativo	• Escala de aburrimiento relacionado con el aprendizaje • Cuestionario de Emociones de Logro (AEQ) • Escala de Valor Académico • Escala de Problemas de Atención • Escala de Motivación Intrínseca • Escala de Autorregulación Percibida en el Aprendizaje	• Estadística descriptiva y correlacional • Regresión múltiple (evaluación de linealidad vs. curvilinealidad) • Pruebas t de Student • Modelos de Ecuaciones Estructurales (SEM - Structural Equation Modeling)
3	2013	Brown G. y Wang Z.	Diseño Cualitativo	• Dibujos de los estudiantes • Discusiones en grupos focales	• Análisis de contenido
4	2016	Ilhain M.	Diseño Cuantitativo	• Escala de Ansiedad Matemática (MAS) • Escala del Ambiente de Evaluación en el Aula (CAES)	• Análisis de correlación • Análisis de regresión múltiple estándar
5	2018	Chen, J., Brown, Gavin T. L.	Diseño Cuantitativo	• Chinese-Teachers Conceptions of Assessment (C-TcoA) • Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)	• Análisis Factorial Exploratorio (AFE) • Análisis Factorial Confirmatorio / Restrictivo (CFA) • Modelado de Ecuaciones Estructurales (SEM - Structural Equation Modeling) • Correlaciones de Pearson • Tamaños del efecto (d de Cohen)

#	Año	Autor (es)	Diseño metodológico	Instrumentos	Tipos de análisis
6	2018	Kaur, A., Noman, M., Awang-Hashim, R.	Diseño Cualitativo	• Una encuesta y entrevistas para recopilar datos de los estudiantes • Notas de reflexión de los 41 estudiantes que participaron	• Análisis cualitativo basado en un enfoque tipológico
7	2020	Myyry, L., Karaharju-Suvanto T., Vesalainen M., Virtala A., Raekallio M., Salminen O., Vuorensola K.y Nevgi A.	Diseño Mixto	• Entrevistas semi estructuradas • Escala del Ambiente de Evaluación en el Aula (CAES)	• Análisis de contenido abductivo • Análisis estadísticos descriptivos y de cuantificación básica
8	2020	Stephanou G. y Athanasiadou K.	Diseño Cuantitativo	• Escala de Percepciones de la calidad de las relaciones interpersonales • Atribuciones para la relación interpersonal • Escala de Esperanza para Adultos (AHS)	• Análisis estadísticos univariados y multivariados • Análisis de regresión y análisis de regresión jerárquica
9	2020	Wass R., Timmermans J., Harland T. y McLean A.	Diseño Cualitativo	• Entrevistas a profundidad individuales	• Análisis cualitativo e inductivo
10	2020	Zhou, J., Zheng, Y. y Hong-Meng Tai, J.	Diseño Mixto	• Cartas/Correos electrónicos de apelación • Publicaciones en foros de discusión en línea • Cuestionario/ Encuesta a pequeña escala	• Análisis Temático Inductivo • Análisis de frecuencias y cuantificación cualitativa • Estadística descriptiva
11	2020	Zhao, A., Brown, G., y Meissel, K.	Diseño Cuantitativo	• Inventario de las Concepciones de los Estudiantes sobre la Evaluación (ScoA-VI) • Escala de Motivación para la Realización de Pruebas	• Análisis Factorial Confirmatorio (CFA) • Modelado de Ecuaciones Estructurales (SEM) • Pruebas de Invarianza de Medida y Estructural (MG-CFA / MG-SEM) • Análisis de Medias Latentes (LMA - Latent Mean Analysis)

#	Año	Autor (es)	Diseño metodológico	Instrumentos	Tipos de análisis
12	2021a	Hill, J., Berlin, K., Choate, J., Cravens-Brown, L., McKendrick-Calder, L., Smith, S.	Diseño Cualitativo	• Entrevistas semiestructuradas en grupos pequeños • Diarios reflexivos personales	• Análisis temático
13	2021b	Hill J., Berlin K., Choate J., Cravens-Brown L, McKendrick-Calder L. y Smith S.	Diseño Cualitativo	• Entrevistas semiestructuradas en grupos pequeños • Diarios reflexivos personales (estudiantes e instructores)	• Análisis temático
14	2022	Curelaru V. y Diac G.	Diseño Cuantitativo	• Escala de Percepción de los Estudiantes sobre el Entorno de Evaluación en el Aula • 5 de las 24 subescalas del Cuestionario de Emociones Académicas (AEQ) • Dos subescalas del Inventario de Motivación Intrínseca • Calificaciones de Lengua y Literatura	• Análisis estadísticos descriptivos • Análisis de correlación • Ánalisis de regresión jerárquica
15	2022	Fang J., Brown G. y Hamilton R.	Diseño Cuantitativo	• Instrumentos de autoinforme (Encuesta de tipo Likert)	• Análisis factorial confirmatorio (AFC) • Análisis factorial confirmatorio multigrupo
16	2022	Forsblom L., Pekrun R., Loderer K. y Peixoto F.	Diseño Cuantitativo	• Exámenes anuales para las clases de matemáticas	• Análisis estadísticos descriptivos • Análisis de correlación
17	2022	Jerrim, J.	Diseño Cuantitativo	• Pregunta incluida en la prueba 2018 del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)	• Psicometría y Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) • Modelado de Regresión Lineal Jerárquico / Secuencial (OLS) • Ajustes de Diseño Muestral y Análisis de Sensibilidad

#	Año	Autor (es)	Diseño metodológico	Instrumentos	Tipos de análisis
18	2022	Pekrun R., Marsh H., Suessenbach F., Frenzel A. y Goetz T.	Diseño Cuantitativo	• Cuestionario de Emociones de Logro enMatemáticas (AEQ-M) • Calificaciones de fin de año en matemáticas • Variables de control	• Análisis de factores confirmatorios (CFA) • Modelos RI-CLPM (Modelo de panel de rezagos cruzados con intersección aleatoria)
19	2022	Zhao, X., Cox, A., Lu, A. y Alsuhaibani, A.	Diseño Mixto	• Plantillas de caricaturas usando software de guiones gráficos en línea	• Análisis de contenido • Estadística descriptiva • Análisis temático
20	2023	Can, Y.; Bardakci, S.; Sarikaya, E.	Diseño Mixto	• Prueba de Rendimiento en Inglés • Cuestionario de Emociones de Logro (AEQ) • Formulario de Observación de Clase • Entrevista Semiestructurada	• ANOVA Mixto de Medidas Repetidas • Pruebas Homogeneidad y Post-Hoc • Análisis de Contenido Inductivo (usando MAXQDA 12)
21	2023	Derakhshan A., Wang Y. y Ghiasvand F.	Diseño Cualitativo	• Entrevista semiestructurada	• Codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva
22	2023	Fierro-Suero, S., Buñuel, P., Carmona, J. y Almagro, B.	Diseño Cuantitativo	• Cuestionario de emociones de logro para la educación física • Escala de intención de estar físicamente activo • Calificaciones finales en educación física	• Análisis factorial confirmatorio • Estadísticas descriptivas • Análisis de correlaciones bivariadas • Análisis de regresión • Pruebas t de Student
23	2023	Holmes A.	Diseño Cualitativo	• Entrevistas semiestructuradas	• Análisis temático
24	2023	Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Marsh, H., Nett, U., Reiss, K.	Diseño Cuantitativo	• Cuestionario de Emociones de Logro - Matemáticas (AEQ-M) • Prueba de Rendimiento en Matemáticas PALMA • Prueba de Razonamiento No Verbal • Cuestionarios de antecedentes	• Modelos de ecuaciones estructurales (SEM)

#	Año	Autor (es)	Diseño metodológico	Instrumentos	Tipos de análisis
25	2023	Nazari M. y Molana K.	Diseño Cualitativo	• Entrevistas semi estructuradas • Marcos narrativos	• Análisis temático
26	2023	Putwain, D., Wood, P.	Diseño Cuantitativo	• Cuestionario de Emociones de Logro • Escala de Ansiedad Relacionada con la Clase • Cuestionario de Autodescripción • Escalas del Estudio de Míchigan sobre las Transiciones en la Vida de los Adolescentes	• Modelado de variables latentes • Análisis factorial confirmatorio (CFA) • Modelo de ecuaciones estructurales (SEM)
27	2023	Xu, Y., Chen, J. y He, L.	Diseño Cualitativo	• Marcos narrativos	• Análisis temático

Resultados

Caracterización de las fuentes de datos

La Tabla 2, a continuación, resume las características generales de los 27 estudios incluidos. Provienen de contextos geográficos diversos, con mayor presencia de Europa y Asia. Veintiún estudios se centran en educación básica y media, y los seis restantes en estudiantes universitarios de primer año, incluidos por ofrecer aproximaciones metodológicas diferentes a las predominantes. Diecisiete trabajan con estudiantes, cinco con docentes y cinco con ambos grupos. Por enfoque, 14 estudios son cuantitativos, 9 cualitativos y 4 mixtos.

Tabla 2. Caracterización de las fuentes de datos

Categoría	Distribución	Categoría	Distribución
Total de estudios analizados	27 artículos	**Enfoque metodológico**	Cuantitativo: 14 (51.9 %) Cualitativo: 9 (33.3 %) Mixto: 4 (14.8 %)
Participantes	Estudiantes: 17 (62.9 %) Docentes 5 (18.5 %) Estudiantes y docentes: 5 (18.5 %)	**Nivel educativo**	Secundaria básica y media: 21 (77.8 %) Universitarios (primer año): 6 (22.2 %)

Categoría	Distribución	Categoría	Distribución
Ámbitos disciplinares	Lenguaje: 9 (33.3 %) Matemáticas: 5 (18.5 %) Ciencias 2 (7.4 %) Educación Física: 1 (3.7 %) Evalución en general: 10 (37 %)	**Procedencia de los estudios**	Europa: 13 (48.1 %) Asia: 7 (25.9 %) América del norte: 2 (7.4 %) Medio oriente: 4 (14.8 %) Oceanía: 1 (3.7 %)
Emociones abordadas	Ansiedad: 16 (59.3 %) Miedo: 10 (37 %) Frustración: 6 (22.2 %) Vergüenza: 4 (14.8 %) Orgullo: 7 (25.9 %) Disfrute: 9 (33.3 %) Otras (esperanza, confusión, etc.): 8 (29.6 %)	**Prácticas evaluativas estudiadas**	Evaluación formativa: 15 (55.6 %) Retroalimentación: 9 (33.3 %) Exámenes escritos: 12 (44.4 %) Autoevaluación: 5 (18.5 %) Coevaluación: 3 (11.1 %)
Instrumentos en estudios cuantitativos	Cuestionario de Emociones Académicas SCoA-VI Inventario de Motivación Intrínseca Escala de Valor Académico MSLQ CAES PALS Pruebas de rendimiento académico Calificaciones en general	**Instrumentos en estudios cualitativos**	Entrevistas semiestructuradas Entrevistas a profundidad Notas reflexivas Marcos narrativos Dibujos
Instrumentos en estudios mixtos	Encuestas con preguntas cerradas y abiertas Entrevistas semiestructuradas Cómics	**Tipos de análisis implementados**	**Cuantitativos**: Descriptivos Factoriales Correlacionales Regresión Jerárquica Modelos de ecuaciones estructurales (AMOS, RI-CLPM). **Cualitativos**: Codificación temática manuales y con softwares como ATLAS.ti v9 y MAXQDA v2020.

Nota. Elaboración propia.

Respecto al tipo de estudio, predominaron las investigaciones cuantitativas, pero también se identificaron estudios con enfoque cualitativo y mixto. Las metodologías empleadas incluyen cuestionarios, encuestas, aplicación de escalas, entrevistas, diarios de campo, análisis narrativo y estudios de caso, lo que da cuenta de una diversidad de aproximaciones para explorar la dimensión emocional en los procesos de evaluación.

Finalmente, los estudios analizados no se restringen a una única disciplina escolar. Se identificaron investigaciones centradas en áreas como matemáticas, ciencias naturales, lenguas, educación física y evaluación escolar en general. Por otro lado, las emociones estudiadas incluyen la ansiedad, el miedo, la frustración, la vergüenza, el orgullo y el disfrute. Estas se relacionan con prácticas evaluativas específicas, como exámenes escritos, evaluaciones formativas, retroalimentación docente y autoevaluación.

Categorías identificadas

Del análisis de los 27 estudios incluidos emergen dos grandes categorías que estructuran la manera en que se ha investigado la relación entre emociones y evaluación del aprendizaje: medición de emociones y experiencias subjetivas. La primera reúne los estudios cuantitativos y el componente cuantitativo de los estudios mixtos. La segunda reúne los estudios cualitativos y el componente cualitativo de los estudios mixtos. Estas dos categorías no solo permiten identificar tendencias en los focos de investigación, sino también establecer una relación directa con los enfoques metodológicos, instrumentos y procedimientos empleados, aportando así una respuesta a la pregunta sobre cómo se ha investigado este vínculo en las últimas dos décadas.

Medición de emociones

Esta categoría reúne estudios que cuantifican las emociones que los estudiantes experimentan en situaciones de evaluación, generalmente mediante el uso de instrumentos estandarizados. Se trata de investigaciones que emplean principalmente enfoques cuantitativos (14 estudios), las cuales tienden a analizar las relaciones causales o correlacionales entre las emociones y variables evaluativas; así, aportan evidencia empírica sobre patrones emocionales ante prácticas específicas como rúbricas, exámenes, retroalimentación formativa o pruebas externas.

Los instrumentos. Se identificaron instrumentos psicométricos, pruebas académicas y escalas de autorreporte, algunos previamente validados o adaptados. Estos instrumentos permitieron recoger datos sobre la intensidad o frecuencia de emociones como la ansiedad, el aburrimiento o la satisfacción, así como sobre la motivación, y analizar su relación con variables como calificaciones, retroalimentación, pruebas estandarizadas o asignaturas.

El instrumento más recurrente (usado en 8 de los 18 estudios cuantitativos y mixtos) es el *Cuestionario de Emociones de Logro* (*Achievement Emotions Questionnaire,* en adelante, AEQ). Este fue desarrollado por Reinhard Pekrun *et al.* (2005), quienes lo describen como una "herramienta de autorreporte que

evalúa hasta 24 emociones académicas en los contextos de clase, estudio y examen" (Pekrun *et al.,* 2011, p. 36). Este instrumento permite mapear de manera detallada las emociones vinculadas al rendimiento académico, evaluar su estructura psicométrica y analizar su relación con variables como el rendimiento y las estrategias de aprendizaje. Una de sus ventajas es la posibilidad de adaptarlo a diferentes contextos académicos o de centrarlo en varias o solo algunas emociones académicas. De acuerdo con Pekrun *et al.* (2011), este instrumento permite realizar estudios longitudinales y correlacionales complejos, y ofrece una medición especifica y detallada de las emociones. También ha sido ampliamente validado por su sólida estructura factorial. Por ejemplo, en el estudio realizado por Pekrun *et al.* (2010), se adapta para cuantificar la desmotivación, la baja activación emocional y los problemas atencionales asociados al aburrimiento.

Otro de los instrumentos más frecuentes en los estudios analizados (6 estudios) es la *Escala de Percepción del Clima de Evaluación en el Aula (Perceived Classroom Assessment Environment Scale),* la cual fue diseñada por Alkharusi (2009) para medir la percepción del ambiente evaluativo que se genera en el aula. Esta tiene en cuenta aspectos como la claridad de los objetivos de evaluación, los tipos de retroalimentación y sus consecuencias. Algunos estudios (Curelaru y Diac, 2022; Ilhain, 2016; Myyry *et al.,* 2020) usaron este instrumento para explorar cómo este ambiente percibido influye en emociones como la ansiedad y el orgullo, conectando las características del entorno con respuestas emocionales y motivacionales. Es muy útil para centrar el análisis en los estudiantes al relacionar variables contextuales con sus experiencias emocionales (Alkharusi, 2009). Uno de sus usos más importantes es la identificación de aspectos del entorno escolar, como las prácticas evaluativas, que requieren una transformación pedagógica.

La medición de algunas dimensiones de la motivación, como el interés, el disfrute, la competencia, el esfuerzo, el valor y la presión, entre otras, se logra con instrumentos como el creado por Ryan (1982) y perfeccionado por Deci *et al.* (1994), llamado *Inventario de Motivación Intrínseca* (*Intrinsic Motivation Inventory*), el cual permite el uso de subescalas específicas o versiones resumidas según las necesidades de la investigación. Entre los estudios analizados, este instrumento se empleó para examinar la relación entre motivación intrínseca, emociones y desempeño, y también en estudios sobre emociones situadas en tareas específicas. El *Cuestionario de Estrategias Motivadas para el Aprendizaje* (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*) también incluye subescalas de esfuerzo, elaboración, ensayo, autorregulación y valor de la tarea. Este instrumento fue elaborado por Pintrich *et al.* (1991) para evaluar las estrategias cognitivas y motivacionales en el aprendizaje, examinar los procesos motivacionales y las

estrategias de autorregulación, y relacionarlos con las respuestas emocionales y el logro académico de los estudiantes.

En tres de los estudios se encontró el uso del Inventario de *Concepciones de Evaluación de Estudiantes* (*Student Conceptions of Assessment Inventory*). Este fue empleado en estudios como el de Zhao *et al.* (2020) para explorar cómo las concepciones de los estudiantes moldean sus emociones durante las pruebas. Por lo tanto, permite revelar las percepciones evaluativas que condicionan emociones como la ansiedad, la presión o la confianza durante los procesos de evaluación (Zhao *et al.,* 2020).

Por último, el *Inventario de Motivación Académica Intrínseca de los niños (Children's Academic Intrinsic Motivation Inventory),* desarrollado por Gottfried (1986), permite analizar la motivación por áreas del conocimiento como lectura, matemáticas, ciencias y sociales, así como su impacto en el involucramiento académico y la emoción escolar.

Los análisis. Luego de conocer los instrumentos utilizados, se identificaron y analizaron las técnicas estadísticas empleadas para examinar las variables de interés esta investigación. Estas técnicas responden a diferentes niveles de complejidad analítica, desde análisis exploratorios hasta modelos estructurales avanzados.

Diez de los estudios cuantitativos y mixtos usaron estadística descriptiva (como paso preliminar) para caracterizar las variables de estudio y las muestras participantes. Estas incluyeron el cálculo de medias, desviaciones estándar y medidas de forma, como asimetría y curtosis (Curelaru y Diac, 2022; Fierro-Suero *et al.,* 2023). Los análisis de correlación fueron igualmente frecuentes y permitieron explorar relaciones bivariadas entre variables emocionales, motivacionales y de rendimiento académico (Curelaru y Diac, 2022; Forsblom *et al.,* 2022; Fierro-Suero *et al.,* 2023; Ilhain, 2016). En algunos casos se emplearon correlaciones latentes derivadas del análisis factorial confirmatorio, particularmente cuando se trabajó con variables no observadas (Putwain y Wood, 2023).

Ocho estudios aplicaron análisis de regresión para examinar el poder predictivo de variables emocionales sobre resultados académicos. Se emplearon análisis de regresión jerárquica (Curelaru y Diac, 2022), regresión múltiple estándar (Ilhain, 2016), regresiones con remuestreo mediante el método *bootstrap* (Fierro-Suero *et al.,* 2023), así como modelos con especificaciones progresivas que incluyen controles adicionales (Jerrim, 2022). En algunos casos, estos análisis se complementaron con pruebas de moderación (por ejemplo, género) mediante la macro PROCESS en SPSS (Fierro-Suero *et al.* 2023).

El análisis factorial tuvo un papel destacado en la validación de instrumentos. Se aplicaron tanto análisis factoriales confirmatorios como exploratorios para evaluar la estructura interna de escalas como el *AEQ* y la *Escala de Percepción del Clima de Evaluación en el Aula* (Chen y Brown, 2018; Zhao *et al.,* 2020; Fang *et al.,* 2023; Ilhain, 2016; Can *et al.,* 2023). En algunos casos, el análisis factorial confirmatorio fue utilizado para comprobar la invarianza de medición longitudinal o entre grupos (Putwain y Wood, 2023).

Los modelos de ecuaciones estructurales se emplearon para examinar relaciones complejas entre variables latentes. Se aplicaron tanto modelos tradicionales (Forsblom *et al.,* 2022; Pekrun *et al.,* 2010; Putwain y Wood, 2023) como otros más avanzados, como el modelo de panel cruzado con intercepto aleatorio para distinguir los efectos intraindividuales e interindividuales en datos longitudinales (Pekrun *et al.,* 2017; Lichtenfeld *et al.,* 2023; Putwain y Wood, 2023). Para estas estimaciones, se utilizaron métodos de máxima verosimilitud y máxima verosimilitud robusta, así como el enfoque de información completa para el tratamiento de datos faltantes (Forsblom *et al.,* 2022; Pekrun *et al.,* 2010; Pekrun *et al.,* 2022; Putwain y Wood, 2023).

En esa misma línea, el uso de análisis de medias latentes también fue reportado como estrategia para evaluar diferencias entre grupos, tras comprobar previamente la invarianza de los instrumentos (Zhao *et al.,* 2020). Así mismo, se llevaron a cabo análisis multigrupo para examinar la equivalencia de los modelos entre distintos contextos escolares (Pekrun *et al.,* 2022).

Para comparar grupos se usaron *pruebas t de Student* con el fin de examinar las diferencias entre géneros y otros grupos (Curelaru y Diac, 2022; Fierro-Suero *et al.,* 2023; Linnenbrink, 2005), y análisis de varianza multivariado con covariables para examinar el impacto de distintas condiciones experimentales (Linnenbrink, 2005). Estos análisis fueron acompañados en ocasiones por el cálculo del *tamaño del efecto,* usando la *d de Cohen* para cuantificar la magnitud de las diferencias entre los grupos investigados (donde *d* es igual a la diferencia entre las medias de los grupos 1 y 2, dividida por la desviación estándar agrupada), y así interpretar la magnitud de las diferencias (Chen y Brown, 2018).

Finalmente, en relación con la evaluación de la fiabilidad de los instrumentos, se reportó el uso del coeficiente alfa de Cronbach, la fiabilidad compuesta y la *estabilidad test-retest,* además de las cargas factoriales obtenidas en los modelos confirmatorios (Ilhain, 2016).

Experiencias subjetivas

Esta categoría reúne estudios que exploran las emociones vividas y narradas por los sujetos en relación con experiencias de evaluación. Se trata de investigaciones con enfoques cualitativos (9 estudios) y mixtos (4 estudios), que privilegian los relatos, percepciones y reflexiones de estudiantes y docentes frente al ambiente evaluativo.

Los instrumentos. Los estudios cualitativos analizados emplearon instrumentos orientados a explorar en profundidad las experiencias emocionales de los estudiantes frente a la evaluación del aprendizaje. Se buscaba acceder a las percepciones, significados y vivencias desde la perspectiva de los propios participantes, privilegiando la voz subjetiva y el contexto.

La entrevista semiestructurada se destaca por ser el instrumento más usado, al presentarse en siete de los trece estudios cualitativos y mixtos. Se utilizó en distintos formatos, como en sesiones individuales, grupales, de forma escrita o verbal (Nazari y Molana, 2023; Hill *et al.,* 2021a; Holmes, 2023). Según los autores, la principal ventaja de usar este instrumento en sus estudios es su capacidad para captar tanto contenidos explícitos como dimensiones emocionales implícitas, facilitando el acceso a relatos personales sobre experiencias evaluativas (Nazari y Molana, 2023). Además, promueve un ambiente de confianza que favorece la expresión de emociones complejas, como la ansiedad, la frustración o el orgullo académico (Hill *et al.,* 2021a). Dos estudios optaron por entrevistas en profundidad (Wass *et al.,* 2020; Chen y Brown, 2018), que permiten una exploración aún más libre y abierta de las trayectorias individuales, favoreciendo un conocimiento situado de las emociones en contextos escolares particulares y permitiendo a los investigadores construir una narrativa compartida con el entrevistado. Finalmente, algunas entrevistas, como las realizadas en el estudio de Derakhshan *et al.* (2023), consistieron en un conjunto de preguntas abiertas prediseñadas, lo que permitió una aproximación libre pero focalizada a temas específicos. Aunque son menos flexibles que una entrevista en profundidad, estas entrevistas abiertas tienen la ventaja de ser más fáciles de aplicar a un mayor número de participantes en menor tiempo, conservando la riqueza del discurso espontáneo (Derakhshan *et al.,* 2023).

Otros estudios, como el de Xu *et al.* (2023), utilizaron marcos narrativos o plantillas de narrativa para guiar el relato de los estudiantes sobre situaciones específicas vividas durante los procesos de evaluación. Este enfoque narrativo permitió reconstruir la secuencia de eventos y la manera en que fueron vividos emocionalmente y resignificados con el tiempo. Según los autores, el valor de este instrumento radica en la reconstrucción de experiencias desde

la temporalidad y en su potencial para mostrar las relaciones entre emociones, agencia y contexto (Xu *et al.*, 2023).

En los estudios de Hill *et al.* (2021a; 2021b) se utilizaron también diarios reflexivos personales, tanto por parte de los estudiantes como de los tutores o docentes. Según los autores, esta técnica invita a registrar vivencias emocionales a lo largo del tiempo, lo que permite observar la evolución de los sentimientos asociados a la evaluación, así como las estrategias personales de afrontamiento. El principal beneficio obtenido fue ofrecer una ventana íntima al mundo emocional del participante, lo que facilita una mirada longitudinal y autorreflexiva difícil de obtener en una única entrevista (Hill *et al.,* 2021b).

Brown y Wang (2013) combinaron dos técnicas visuales y grupales: los dibujos de los estudiantes y las discusiones en grupos focales. Los dibujos fueron empleados como herramienta proyectiva para explorar las comprensiones y emociones que los estudiantes asocian con la evaluación. Esta técnica suele considerarse útil cuando se trabaja con niños o adolescentes, pues permite representar emociones difíciles de verbalizar. Por su parte, los grupos focales posibilitaron contrastar puntos de vista y generar diálogo entre pares, facilitando una construcción colectiva de sentidos y experiencias compartidas (Brown y Wang, 2013).

Los análisis. Las técnicas de análisis usadas en los estudios para interpretar los datos cualitativos recolectados fueron elegidas de acuerdo con la orientación metodológica de cada investigación, en consonancia con el enfoque interpretativo. Se basaron principalmente en estrategias de análisis temático, análisis de contenido, así como en enfoques inductivos y comparativos.

El análisis temático se utilizó en siete de los estudios, por ejemplo, en los de Nazari y Molana (2023), Xu *et al.* (2023), Derakhshan *et al.* (2023), Holmes (2023) y Hill *et al.* (2021a; 2021b). Este enfoque, según Braun y Clarke (2006), permite identificar, organizar y describir patrones significativos dentro de los datos cualitativos, facilitando una interpretación profunda de las experiencias de los participantes. Nazari y Molana (2023) emplearon un enfoque inductivo, en el que los datos de entrevistas y marcos narrativos fueron codificados en busca de temas emergentes, agrupados en categorías y discutidos en relación con las preguntas de investigación. De manera similar, Xu *et al.* (2023) combinaron la codificación abierta y axial, una estrategia procedente de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1990), que permite construir categorías conceptuales a partir del lenguaje de los participantes. Holmes (2023) incorporó un proceso de análisis temático inductivo, que comenzó con categorías preliminares basadas en la literatura y que posteriormente se refinaron durante el análisis empírico.

Hill *et al.* (2021a; 2021b) también siguieron un enfoque inductivo, guiado por los objetivos del estudio y referencias académicas.

Una característica destacada fue el uso de software de análisis cualitativo asistido por computadora, como ATLAS.ti y MAXQDA (Derakhshan *et al.,* 2023), que facilitó una codificación más sistemática y organizada. Derakhshan *et al.* (2023) aplicaron el modelo de análisis de Strauss y Corbin (1990). Este marco también fue empleado por Hill *et al.* (2021a, 2021b), junto con el método comparativo constante descrito por Strauss y Corbin (1990), el cual permite contrastar continuamente los datos para desarrollar categorías robustas y teóricamente saturadas.

El enfoque inductivo general propuesto por Thomas (2006) fue utilizado por Wass *et al.* (2020). Este enfoque se caracteriza por una estructura analítica flexible que busca generar conceptos y categorías directamente a partir de los datos, sin imponer un marco teórico predeterminado. Es particularmente útil para investigaciones aplicadas (Thomas, 2006), como aquellas que buscan comprender fenómenos complejos como las emociones escolares.

Kaur *et al.* (2018) combinaron entrevistas y notas reflexivas, utilizando un proceso de codificación y categorización manual, lo cual se alinea con procedimientos básicos de análisis cualitativo descritos por Miles *et al.* (2014). Aunque el enfoque no se adscribe formalmente a una escuela analítica específica, el proceso sugiere una lógica inductiva y temática centrada en el contenido emergente.

Por otro lado, Brown y Wang (2013) emplearon el análisis de contenido, una técnica sistemática para interpretar datos cualitativos mediante la codificación de unidades significativas, como se describe en Krippendorff (2019). En este caso, se analizaron los dibujos de los estudiantes, identificando la frecuencia de aparición de imágenes y símbolos que representaban sus concepciones emocionales y cognitivas sobre la evaluación. Esta técnica fue especialmente valiosa y pertinente para trabajar con información visual y con población infantil.

Finalmente, Hill *et al.* (2021a; 2021b) combinaron técnicas: realizaron un análisis temático con un enfoque inductivo y aplicaron también el método comparativo constante, lo que evidencia un uso integrado de marcos analíticos orientados a profundizar en las narrativas emocionales y su evolución a lo largo del tiempo.

Discusión

A partir de los enfoques metodológicos identificados en esta revisión, se observa un predominio del paradigma cuantitativo, ya que los estudios buscan identificar patrones generales sobre las emociones frente a prácticas evaluativas específicas.

Sin embargo, estos diseños tienden a limitar la comprensión profunda de las experiencias estudiantiles. Aunque la recolección masiva de datos aporta información comparativa relevante, su aplicación sin mediaciones culturales o narrativas puede invisibilizar las formas particulares de sentir y significar la evaluación en cada contexto.

Dado que en los resultados se han presentado los objetivos, argumentos y ventajas de los instrumentos y de los análisis utilizados, a continuación se discutirán las limitaciones metodológicas identificadas en cada una de las categorías. De esta manera, se ofrecerá un panorama completo de las investigaciones realizadas hasta ahora sobre este tema y se aportarán elementos para identificar los enfoques y procedimientos que podrían resultar útiles en futuros estudios.

Las limitaciones al medir las emociones

Autoinforme y retrospección. Una de las principales limitaciones metodológicas identificadas en los estudios cuantitativos revisados se relaciona con la elección, el diseño y la aplicación de los instrumentos utilizados para captar las emociones en contextos de evaluación del aprendizaje. En primer lugar, existe una marcada dependencia del uso de escalas estandarizadas de autoinforme, especialmente del *Achievement Emotions Questionnaire* y sus subescalas, que fue utilizado en ocho estudios (Curelaru y Diac, 2022; Lichtenfeld *et al.,* 2023; Pekrun *et al.,* 2010; Pekrun *et al.,* 2017; Chen y Brown, 2018; Pekrun *et al.,* 2022; Putwain y Wood, 2023; Fierro-Suero *et al.,* 2023). Aunque estas herramientas han demostrado validez psicométrica en diversos contextos, su aplicación se ha centrado en un número limitado de emociones, principalmente ansiedad, aburrimiento, disfrute o vergüenza, dejando poco exploradas otras emociones relevantes, como la esperanza, el alivio o la decepción (Fierro-Suero *et al.,* 2023), lo cual restringe la comprensión holística de la experiencia emocional.

En segundo lugar, al tratarse de instrumentos de autoinforme, se identifican sesgos de memoria y de deseabilidad social. Curelaru y Diac (2022), por ejemplo, aplicaron los cuestionarios después del momento emocional vivido, lo que podría haber distorsionado la intensidad o el tipo de emoción reportada, aun cuando los investigadores intentaron activar el recuerdo mediante claves situacionales. Este tipo de sesgos también se menciona en los estudios de Ilhain (2016) y Lichtenfeld *et al.* (2023), quienes reconocen los límites de interpretar como válidos los vínculos entre emoción y rendimiento a partir de percepciones subjetivas no trianguladas con observaciones o registros externos.

Triangulación limitada. Se evidencia una falta de diversidad metodológica en la aplicación de los instrumentos. En algunos de los estudios cuantitativos y mixtos, se recurrió exclusivamente a cuestionarios de tipo Likert (Zhao *et*

al., 2022; Pekrun *et al.,* 2010; Stephanou y Athanasiadou, 2020; Ilhain, 2016), sin incorporar metodologías cualitativas complementarias, como entrevistas, diarios emocionales o técnicas proyectivas, que podrían enriquecer la comprensión del fenómeno. Este inconveniente afecta particularmente el análisis de emociones complejas o ambivalentes, así como la interpretación de los matices culturales y contextuales. Incluso en estudios longitudinales, como los realizados por Lichtenfeld *et al.* (2023) o Pekrun *et al.* (2017, 2022), aunque se aplicaron instrumentos en distintos momentos, se mantuvo el mismo formato cerrado y psicométrico, sin explorar en profundidad el cambio cualitativo de las experiencias emocionales.

Contexto y dimensión temporal. Otra debilidad detectada es la poca personalización o adaptación de los instrumentos al contexto evaluativo específico, como ocurre en el estudio de Putwain y Wood (2023), en que se analizó la ansiedad en matemáticas, pero sin incorporar una medida directa del aprendizaje previo ni explorar otras emociones relevantes en ese dominio disciplinar. Del mismo modo, en el estudio de Zhao *et al.* (2022), la validez ecológica de las escalas fue cuestionada por el uso de escenarios simulados (*vignettes*) que no reflejaban fielmente situaciones evaluativas reales.

Estudios como los de Lichtenfeld *et al.* (2023), Pekrun *et al.* (2010), Pekrun *et al.* (2022) y Linnenbrink (2005) también señalan la dificultad de captar dinámicas intraindividuales y cambios emocionales en tiempo real, al depender de mediciones en intervalos amplios o no suficientemente frecuentes (por ejemplo, una vez al año), lo que impide captar fluctuaciones significativas. La ausencia de herramientas como el *Experience Sampling Method* o diarios en tiempo real reduce la capacidad de análisis procesual y situacional de las emociones (Larson y Csikszentmihalyi, 2014). En algunos casos, los estudios reportan que los instrumentos utilizados no abarcan completamente las dimensiones contextuales o sociales del entorno evaluativo. Por ejemplo, el estudio de Linnenbrink (2005) no incluyó medidas que permitieran rastrear cómo los objetivos personales se relacionan con el contexto general de evaluación del aula, mientras que en el estudio de Stephanou y Athanasiadou (2020) se abordaron las emociones derivadas de las relaciones interpersonales sin examinar su evolución temporal ni su relación directa con eventos evaluativos.

Estas limitaciones reflejan la necesidad de avanzar hacia el desarrollo y uso de instrumentos más variados, integradores y sensibles al contexto, que no solo midan la presencia de emociones específicas, sino que también capten sus causas, funciones y significados en el marco particular de la evaluación escolar. La inclusión de métodos mixtos, registros situados y técnicas más abiertas podría

enriquecer sustancialmente la calidad de la evidencia producida, así como su utilidad pedagógica.

Las limitaciones al expresar experiencias subjetivas

Los estudios cualitativos incluidos en esta revisión utilizaron instrumentos diversos, como entrevistas individuales o grupales, diarios reflexivos, marcos narrativos y representaciones gráficas, los cuales permitieron acceder a una comprensión profunda y subjetiva de las emociones vinculadas a los procesos evaluativos. No obstante, también presentaron obstáculos relevantes en relación con el diseño, la aplicación y el alcance interpretativo de estos instrumentos.

Muestras. Una de las restricciones más frecuentes fue el tamaño reducido de las muestras, lo cual limita la posibilidad de la generalizar los hallazgos. Los estudios de Wass *et al.* (2020), Derakhshan *et al.* (2023) y Holmes (2023) trabajaron con muestras pequeñas y autoseleccionadas, lo que implica que los participantes, al estar más interesados o disponibles, podrían no representar la diversidad de experiencias emocionales del conjunto de estudiantes o profesores. Además, Brown y Wang (2013) emplearon muestreo por conveniencia con participantes conocidos por el equipo investigador, lo que puede introducir sesgos derivados de relación previa y posibles limitaciones éticas en la recolección de datos.

Introspección y verbalización. En cuanto al tipo de instrumentos, las entrevistas semiestructuradas fueron ampliamente utilizadas (Derakhshan *et al.,* 2023; Hill *et al.,* 2021a; Hill *et al.,* 2021b; Nazari y Molana, 2023; Wass *et al.,* 2020). No obstante, varios autores reconocen que el carácter introspectivo de estas herramientas depende en gran medida de la capacidad de los participantes para identificar y verbalizar sus propias emociones con precisión (Wass *et al.,* 2020). A esto se suma el riesgo de sesgo temporal, dado que en muchos casos las emociones reportadas corresponden a experiencias pasadas y son reconstruidas retrospectivamente, lo cual puede afectar su fidelidad de los recuerdos (Hill *et al.,* 2021a; Wass *et al.,* 2020).

Contexto. La influencia del contexto social o institucional en la expresión emocional no fue siempre considerada. Por ejemplo, en el estudio de Nazari y Molana (2023), los datos fueron recolectados en un único país y con docentes de un solo nivel educativo, lo que limita la comprensión intercultural o interinstitucional de las emociones frente a la evaluación. Algo similar ocurre en el estudio de Xu *et al.* (2023), quienes reconocen que los marcos narrativos, si bien fueron útiles con una muestra amplia, pueden no haber captado la totalidad de las concepciones docentes sobre evaluación y emociones. Del mismo modo, en el estudio de Brown y Wang (2013) se utilizó un instrumento gráfico (dibujos), pero

no se consideraron de manera sistemática las discusiones grupales asociadas, lo que redujo las posibilidades de triangulación metodológica.

Escasa captura de la dimensión temporal. Una de las limitaciones identificadas es la falta de seguimiento longitudinal que permita rastrear cómo evolucionan las emociones a lo largo del tiempo y frente a distintos momentos evaluativos. Aunque algunos estudios, como los de Hill *et al.* (2021a; 2021b) incorporaron diarios reflexivos con enfoque longitudinal, el tamaño reducido de la muestra entre fases y la heterogeneidad de los participantes dificultaron el análisis comparativo. Así mismo, otros trabajos, como el de Derakhshan *et al.* (2023), señalan la necesidad de examinar las trayectorias de desarrollo emocional y no solo eventos aislados.

Rango emocional acotado. En la mayoría de los estudios se exploraron principalmente emociones negativas, como la frustración, la ansiedad o la molestia, con menor atención a emociones positivas o ambivalentes. Wass *et al.* (2020), por ejemplo, advierten sobre la necesidad de futuras investigaciones que analicen cómo las emociones positivas (como la satisfacción, la esperanza o el orgullo) inciden en la experiencia evaluativa, lo cual podría equilibrar el panorama emocional investigado.

Si bien los estudios cualitativos aportan una comprensión más rica de las vivencias emocionales de estudiantes y docentes frente a la evaluación, las limitaciones asociadas a los instrumentos utilizados (en términos de cobertura emocional, representatividad, contexto, profundidad y longitudinalidad) sugieren la necesidad de metodologías más robustas, trianguladas y culturalmente sensibles, que permitan capturar la complejidad dinámica de las emociones en entornos educativos.

Limitaciones de esta revisión

Este trabajo tiene limitaciones que conviene considerar. Primero, la búsqueda se realizó en el primer trimestre del año 2025 y se limitó a estudios en inglés y español. Segundo, las bases de mayor cobertura (*Web of Science* y *Scopus*) no aportaron registros relevantes, probablemente porque la cadena de búsqueda fue demasiado restrictiva para esas bases, por lo que es posible que la estrategia haya dejado fuera trabajos pertinentes. Tercero, el cribado, la valoración de elegibilidad y la extracción de datos estuvieron a cargo de una sola revisora, sin doble revisión independiente, lo que puede introducir sesgos de selección e interpretación. Cuarto, no se valoró la calidad metodológica de los estudios incluidos, pues el propósito fue describir las metodologías y no estimar efectos; esto impide ponderar los hallazgos según su rigor. Futuras revisiones podrían

incorporar la evaluación independiente por dos revisores y la valoración sistemática de la calidad de los estudios.

Conclusiones y recomendaciones

Esta revisión sistemática muestra que las emociones en los procesos de evaluación del aprendizaje se han investigado desde dos lógicas complementarias: la medición de emociones, apoyada en instrumentos estandarizados y modelos estadísticos, y la exploración de experiencias subjetivas, basada en entrevistas, narrativas, diarios y técnicas expresivas. Los estudios cuantitativos constituyen la mayoría de los 27 estudios analizados, lo que sugiere un campo en consolidación técnica, aunque todavía fragmentado en lo conceptual y metodológico.

Cada lógica aporta algo distinto. La primera permite comparar y modelar relaciones entre emociones y variables evaluativas. La segunda ofrece comprensiones situadas de cómo estudiantes y docentes viven la evaluación de los aprendizajes. Ambas comparten limitaciones: dependencia del autoinforme y de la retrospección, un rango emocional acotado, escasa captura de la dimensión temporal, contextos y muestras poco diversos, y poca triangulación con otras técnicas complementarias que permitan abordar el fenómeno de forma más amplia. Por ello, la complementariedad metodológica parece una vía necesaria para avanzar hacia prácticas evaluativas más integrales y sensibles a la dimensión emocional.

En consecuencia, las limitaciones metodológicas encontradas reflejan la necesidad de avanzar hacia enfoques más integradores, sensibles y éticamente comprometidos para el estudio de las emociones en la evaluación. Esto implica combinar técnicas que permitan acceder tanto a los significados subjetivos como a los patrones observables, desarrollar instrumentos culturalmente pertinentes y diseñar estudios longitudinales que den cuenta de la evolución emocional en distintos momentos evaluativos. También convendría posicionar a los estudiantes y docentes como participantes reflexivos, y no únicamente como fuentes de datos, al reconocer sus voces y sus vivencias emocionales como dimensiones centrales en el análisis y la transformación de las prácticas evaluativas. Superar estas limitaciones constituye un paso clave para construir una agenda investigativa más robusta, situada y transformadora en torno a la dimensión emocional de la evaluación de los aprendizajes. Por lo tanto, se recomienda que las investigaciones futuras incorporen diseños longitudinales, herramientas multimodales y métodos participativos que favorezcan la expresión auténtica de las emociones, así como estudios en contextos subrepresentados, como América Latina, que amplíen la diversidad cultural y pedagógica en el

campo. Estas rutas podrían contribuir a una comprensión más justa, crítica y humanizante de la evaluación en la escuela.

Declaración de uso de la IA

Todos los procesos realizados, los resultados obtenidos y las interpretaciones desarrolladas durante la revisión sistemática son de autoría propia y responsabilidad de la autora. Se utilizaron ChatGPT-5 y Claude para mejorar la redacción de algunos párrafos, por ejemplo, mediante el ajuste de conectores para mejorar la coherencia del texto y la identificación de redundancias.

Referencias

Aldrup, K., Carstensen, B. y Klusmann, U. (2024). The role of teachers' emotion regulation in teaching effectiveness: A systematic review integrating four lines of research. *Educational Psychologist, 59*(2), 89-110. https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2282446

Alkharusi, H. (2009). Classroom assessment environment, self-efficacy, and mastery goal orientation: A causal model. *INTI Journal,* (especial), 104-116. http://eprints.intimal.edu.my/409/

Aristizábal Gómez, Y. M., Jiménez Sierra, A. A. y Ortega Iglesias, J. M. (2025). Students' Emotions Toward Assessments: A Systematic Review. *Social Sciences, 14*(11), 652. https://doi.org/10.3390/socsci14110652

Barrios Tao, H., Peña Rodríguez L. J. y Cifuentes Bonnet, R. (2019). Emociones y procesos educativos en el aula: una revisión narrativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte,* (58), 202-222. https://doi.org/10.35575/rvucn.n58a11

Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Brown, G. T. L. y Wang, Z. (2013). Illustrating assessment: how Hong Kong university students conceive of the purposes of assessment. *Studies in Higher Education*, *38*(7), 1037-1057. https://doi.org/10.1080/03075079.2011.616955

Can, Y., Bardakci, S. y Sarikaya, E. E. (2023). The effect of using student response system on achievement and achievement emotions in an English course. *Tech Know Learn, 28*, 79-115. https://doi.org/10.1007/s10758-021-09578-3

Chen, J. y Brown, G. T. L. (2018). Chinese secondary school students' conceptions of assessment and achievement emotions: endorsed purposes lead to positive and negative feelings. *Asia Pacific Journal of Education*, *38*(1), 91-109. https://doi.org/10.1080/02188791.2018.1423951

Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research.* Sage Publications Inc.

Curelaru, V. y Diac, G. (2022). Perceived Classroom Assessment Environment and Autonomous Motivation as Predictors of Students' Achievement Emotions in Relation to Learning for Baccalaureate Exam. *Educatia 21 Journal,* (22), 50-64. https://doi.org/10.24193/ed21.2022.22.06

Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C. y Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality, 62*(1), 119-142. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x

Derakhshan, A., Wang, Y. y Ghiasvand, F. (2023). "I never make a permanent decision based on a temporary emotion": unveiling EFL teachers' perspectives about emotions in assessment. *Applied Linguistics Review, 15*(6), 2659-2684. https://doi.org/10.1515/applirev-2023-0089

Fang, J., Brown, G. T. L. y Hamilton, R. (2023). 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

Fierro-Suero, S., Sáenz-López, P., Carmona-Márquez, J. y Almagro, B. J. (2023). Achievement Emotions, Intention to Be Physically Active, and Academic Achievement in Physical Education: Gender Differences. *Journal of Teaching in Physical Education, 42*(1), 114-122. http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.2021-0230

Forsblom, L., Pekrun, R., Loderer, K. y Peixoto, F. (2022). Cognitive Appraisals, Achievement Emotions, and Students' Math Achievement: A Longitudinal Analysis. *Journal of Educational Psychology, 114*(2), 346-367. https://doi.org/10.1037/edu0000671

Fraser, B. J. (1998). The birth of a new journal: Editor's introduction. *Learning Environment Research 1,* 1-5. https://doi.org/10.1023/A:1009994030661

Frenzel, A., Pekrun, R., y Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction, 17*(5), 478-493. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.001

Gibbs, G., y Simpson, C. (2005). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching in Higher Education, 1,* 3-31. https://eprints.glos.ac.uk/3609/

Gottfried, A. (1986). *CAIMI. Children's Academic Intrinsic Motivation Inventory.* Psychological Assessment Resources, Inc.

Grant, M. J. y Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal, 26*(2), 91-108. https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x

Hill, J., Berlin, K., Choate, J., Cravens-Brown, L., McKendrick-Calder, L. y Smith, S. (2021a). Can Relational Feed-Forward Enhance Students' Cognitive and Affective Responses to Assessment? *Teaching and Learning Inquiry, 9*(2), 1-21. https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.9.2.18

Hill, J., Berlin, K., Choate, J., Cravens-Brown, L., McKendrick-Calder, L. y Smith, S. (2021b). Exploring the Emotional Responses of Undergraduate Students to Assessment Feedback: Implications for Instructors. *Teaching and Learning Inquiry, 9*(1), 294-316. https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.9.1.20

Holmes, A. G. (2023). 'I was really upset and it put me off': The emotional impact of assessment feedback on first-year undergraduate students. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice, 11*(2), 62-74. https://doi.org/10.56433/jpaap.v11i2.529

Ilhain, M. (2016). The Predictive Power of Students' Perceptions of Classroom Assessment Environment for Their Mathematics Anxiety. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(2), 1-21. https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/article/215264

Jerrim, J. (2022). The Power of Positive Emotions? The Link between Young People's Positive and Negative Affect and Performance in High-Stakes Examinations. *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice, 29*(3), 310-331. https://doi.org/10.1080/0969594X.2022.2054941

Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T. y Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. En C. Midgley (ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 21-53). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Kaur, A., Noman, M. y Awang-Hashim, R. (2018). The role of goal orientations in students' perceptions of classroom assessment in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 43*(3), 461-472. https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1359818

Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An Introduction to Its Methodology.* Sage Publications Inc. https://doi.org/10.4135/9781071878781

Larson, R., y Csikszentmihalyi, M. (2014). The Experience Sampling Method. En M. Csikszentmihalyi (aut.), *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp. 21-34). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_2

Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Marsh, H. W., Nett, U. E. y Reiss, K. (2023). Achievement Emotions and Elementary School Children's Academic Performance: Longitudinal Models of Developmental Ordering. *Journal of Educational Psychology, 115*(4), 552-570. https://doi.org/10.1037/edu0000748

Linnenbrink, E. A. (2005). The Dilemma of Performance-Approach Goals: The Use of Multiple Goal Contexts to Promote Students' Motivation and Learning. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 197-213. https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.197

Miles, M., Huberman, A. y Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook.* Sage Publications Inc.

Myyry, L., Karaharju-Suvanto T., Vesalainen, M., Virtala, A. M., Raekallio, M., Salminen, O., Vuorensola, K. y Nevgi, A. (2020). Experienced Academics' Emotions Related to Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 45*(1), 1-13. https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1601158

Nazari, M., y Molana, K. (2023). "Predators of Emotions": The Role of School Assessment Policies in English Language Teachers' Emotion Labor. *TESOL Quarterly, 57*(4), 1226-1255 https://doi.org/10.1002/tesq.3188

Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-wilson, E., McDonald, S., … y Moher, D. (Yepes-Nuñez, J. J., Urrútia, G., Romero García, M. y Alonso-Fernández, S. trads.). (2020). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología, 74*(9), 790-799, https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

Paré, G., Trudel, M. C., Jaana, M. y Kitsiou, S. (2015). Synthesizing information systems knowledge: A typology of literature reviews. *Information & Management, 52*(2), 183-199. https://doi.org/10.1016/j.im.2014.08.008

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. y Perry, R. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist, 37*(2), 91-105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4

Pekrun, R., Goetz, T., y Perry, R. (2005). *Academic Emotions Questionnaire (AEQ) User's manual.* Department of Psychology, University of Munich. https://www.scribd.com/doc/217451779/2005-AEQManual

Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T. y Perry, R. (2007). Chapter 2 - The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. En P. A. Schutz y R. Pekrun (eds.), *Emotion in Education* (pp. 13-36). Academic Press; Elsevier. https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/B978-012372545-5/50003-4

Pekrun R., Goetz T., Daniels, L., M., Stupnisky, R. H. y Perry, R. P. (2010). Boredom in Achievement Settings: Exploring Control-Value Antecedents and Performance Outcomes of a Neglected Emotion. *Educational Psychology, 102*(3), 531-549. https://doi.org/10.1037/a0019243

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A.C., Barchfeld, P. y Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology 36*(1), 36-48. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002

Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H., W., Murayama, K. y Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development, 88*(5), 1653-1670. https://doi.org/10.1111/cdev.12704

Pekrun, R., Marsh, H. W., Suessenbach, F., Frenzel, A. C. y Goetz, T. (2022). School grades and students' emotions: Longitudinal models of within-person reciprocal effects. *Learning and Instruction, 83*, 101626 https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101626

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., García, T. y McKeachie, W. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).* National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. https://eric.ed.gov/?id=ED338122

Putwain, D. y Wood, P. (2023) Anxiety in the mathematics classroom: reciprocal relations with control and value, and relations with subsequent achievement. *ZDM Mathematics Education 55*, 285-298. https://doi.org/10.1007/s11858-022-01390-2

Quecedo, R. y Castaño, C. (2002) Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica,* (14), 5-39. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402

Ryan, R. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*(3), 450-461. https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.3.450

Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers.* Sage Publications Inc.

Stephanou G. y Athanasiadou K. (2020). Interpersonal relationships: Cognitive appraisals, Emotions and Hope. *European Journal of Psychology and Educational Research, 3*(1), 13-38. https://doi.org/10.12973/ejper.3.1.13

Stiggins, R. y Conklin, N. (1992). *In teachers' hands: Investigating the practices of classroom assessment.* State University of New York Press.

Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory.* Sage Publications Inc.

Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation, 27*(2), 237-246. https://doi.org/10.1177/1098214005283748

Wass, R., Timmermans, J., Harlan, T. y McLean, A. (2020). Annoyance and Frustration: Emotional Responses to Being Assessed in Higher Education. *Active Learning in Higher Education, 21*(3), 189-201 https://doi.org/10.1177/1469787418762462

Wu, J. y Yu, L. (2022). Exploring the effects of achievement emotions on online learning outcomes: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, *13,* 977931. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.977931

Xu, Y., Chen, J. y He, L. (2023). How Personal, Experiential, and Contextual Factors Mediate EFL Teachers' Conceptions of Assessment: A Narrative Study. *Chinese Journal of Applied Linguistics 46*(2), 237-252 http://dx.doi.org/10.1515/CJAL-2023-0206

Zhao, A., Brown, G. T. L. y Meissel, K. (2020). Manipulating the consequences of tests: how Shanghai teens react to different consequences. *Educational Research and Evaluation, 26*(5-6), 221-251. https://doi.org/10.1080/13803611.2021.1963938

Zhao, X., Cox, A., Lu, A., y Alsuhaibani, A. (2022). A comparison of Student and Staff Perceptions and Feelings about Assessment and Feedback Using Cartoon Annotation. *Journal of Further and Higher Education, 46*(5), 586-604. https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1986620

Zheng, M., Lajoie, S. P., y Li, S. (2023). Emotions in self-regulated learning: A critical literature review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 14.* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1137010

Zhou, J., Zheng, Y. y Hong-Meng Tai, J. (2020). Grudges and Gratitude: The Social-Affective Impacts of Peer Assessment. *Assessment y Evaluation in Higher Education, 45*(3), 345-358. https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1643449