



# Tareas y emociones académicas en estudiantes de nivel secundario. Un estudio realizado en clases de lengua y literatura

Martinenco, R.M.<sup>1</sup>; Vaja, A.B.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Estudiante avanzada de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía, UNVM. Becaria EVC CIN Convocatoria 2017.

<sup>2</sup>Becaria Posdoctoral CONICET- Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas, UNVM.

## Palabras claves

Tareas académicas  
Emociones  
Secundario  
Literatura

## Resumen

La investigación acerca de las emociones en ámbitos académicos es una temática que fue emergiendo lentamente. Su importancia radica en que los estudiantes, en su paso por la educación formal, no sólo desarrollan habilidades y conocimientos teóricos, si no que también experimentan emociones positivas y negativas vinculadas con los logros, los desempeños, las actividades y el rendimiento. El objetivo general del trabajo apuntó a identificar y describir las emociones académicas que un grupo particular de estudiantes del Nivel Secundario experimenta en relación a una secuencia de clases dictadas en el marco de un espacio curricular particular. Así, los objetivos específicos que nos propusimos alcanzar fueron: a) describir y analizar una secuencia de clases desarrollada en el 5to año de un Instituto de Nivel Secundario considerando las tareas propuestas en Lengua y Literatura y b) conocer y describir las emociones académicas que los estudiantes experimentaron en relación con la asistencia a clases del mencionado espacio curricular. Se efectuaron observaciones de clase, con el fin de conocer las tareas llevadas a cabo y se administró a los estudiantes la sección que evalúa emociones de logro ante la asistencia a clases del AEQ – Achievement Emotions Questionnaire (Pekrun, Goetz y Perry, 2005). Los resultados obtenidos se organizan en torno a dos ejes: por un lado, se describen y analizan las tareas propuestas por la docente y por otro, se describe el perfil emocional de los estudiantes ante las clases y las tareas propuestas. En las conclusiones se destaca la complejidad que posee el tema estudiado puesto que las emociones son multidimensionales. También se mencionan líneas futuras, vinculadas a nuevos estudios que refieran los modos mediante los cuales los estudiantes autorregulan sus emociones.



Atribución – No Comercial –  
Compartir Igual (by-nc-sa): No se  
permite un uso comercial de la obra  
original ni de las posibles obras  
derivadas, la distribución de las  
cuales se debe hacer con una licencia  
igual a la que regula la obra original.  
Esta licencia no es una licencia libre.



## 1. Introducción

La investigación acerca de las emociones en ámbitos académicos es una temática que emerge lentamente y su importancia radica en que los estudiantes no sólo desarrollan habilidades y conocimientos teóricos en su educación formal. Inmersos en este contexto, también experimentan emociones positivas y negativas vinculadas con el logro y el rendimiento (Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun y Sutton, 2009).

En términos de Pekrun (2006) las emociones académicas o emociones de logro son aquellas que se relacionan con los logros o resultados obtenidos. La teoría de control – valor conceptualiza a las emociones de logro como un conjunto de procesos psicológicos que involucra diversos componentes: cognitivos, afectivos, psicológicos y motivacionales (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld y Perry, 2011).

Los mismos autores advierten que es posible agrupar a las emociones según su foco, activación y valencia, de donde deriva una taxonomía tridimensional (Pekrun et al, 2011). Si se considera el foco, pueden relacionarse con la actividad o con el resultado; según el grado de activación, podemos distinguir entre emociones de logro de activación o de desactivación; al considerar la valencia, encontremos emociones positivas o negativas (Pekrun et al. 2011). Si se utilizan las dimensiones mencionadas, es posible construir cuatro categorías en que se pueden clasificar las emociones: emociones positivas activadas, emociones positivas desactivadas, emociones negativas activadas y emociones negativas desactivadas (Pekrun, 2006).

En el presente trabajo, las emociones académicas se analizarán a partir de las tareas propuestas por la docente en un espacio curricular en particular. Se entiende por tarea a aquellos *“acontecimientos de la clase que proporcionan oportunidades para que los estudiantes utilicen sus recursos cognitivos y motivacionales al servicio del logro de metas personales y educacionales”* (Winne y Marx, 1989 en Rinaudo, 1999, p. 164).

Para el análisis de tareas retomaremos los aportes de Paoloni (2010) quien considera que las tareas de mayor impacto sobre los esfuerzos que los estudiantes hacen por aprender involucran los siguientes aspectos: variedad y diversidad, adecuado nivel de dificultad, significatividad, instrumentalidad, posibilidad de elección y control y autonomía, entre otras. En el mismo sentido, Könings, Brand-Gruwel, van Merriënboer y Broers (2008 en Balangero, Paoloni, Martín, Chiecher y Toledo, 2017) considera que las tareas deben ser



realistas, desafiantes y complejas, pensadas a partir del conocimiento previo de los estudiantes, a fin de contribuir a un contexto poderoso de aprendizaje.

Los aspectos previamente mencionados se considerarán en un espacio curricular particular como lo es Lengua y Literatura, en el Ciclo Orientado a Ciencias Naturales de la institución en cuestión. En el Tomo 4 del Diseño Curricular de Educación Secundaria (2012) se advierte, específicamente en el apartado de Lengua y Literatura, la importancia atribuida a los intereses de los estudiantes. También se expresa la necesidad de que los estudiantes se contacten con textos de diferentes géneros, otorgando central relevancia a la literatura. Como podrá verse más adelante, la literatura latinoamericana y española adquieren predominancia en la unidad considerada en este estudio.

## 2. Objetivos

El *objetivo general* del estudio fue identificar y describir las emociones académicas que un grupo particular de estudiantes del Nivel Secundario experimenta en relación a una secuencia de clases dictadas en el marco del espacio curricular Lengua y Literatura.

Como *objetivos específicos* nos propusimos:

- a) Describir y analizar una secuencia de clases desarrollada en el 5to año de un Instituto de Nivel Secundario considerando las tareas y las consignas propuestas por el docente.
- b) Conocer y describir las emociones académicas (positivas y negativas) que los estudiantes experimentaron en relación con la asistencia a clases del espacio curricular, al finalizar el desarrollo de la secuencia considerada.

## 3. Metodología

### 3.1. Participantes

Se trabajó con la totalidad de los estudiantes que cursaban quinto año de un Instituto de Nivel Secundario de una localidad de la provincia de Córdoba. El grupo estuvo conformado por un total de 12 estudiantes: 3 varones y 9 mujeres, de entre 16 y 17 años de edad.



### 3.2. Instrumentos

Para este trabajo, utilizamos dos instrumentos de recolección de datos: a) observaciones de clases y b) sección clases del cuestionario AEQ - Achievement Emotions Questionnaire (Pekrun, Goetz y Perry, 2005 en su versión traducida al español y validada por Paoloni, Vaja y Muñoz, 2014).

a) Observaciones de clase. Se efectuaron observaciones, específicamente de una secuencia de siete clases de la asignatura Lengua y Literatura, a fin de conocer las tareas y consignas brindadas por el docente. Dichas observaciones se llevaron a cabo durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2017, fueron no participantes y se orientaron a conocer características de las tareas y consignas propuestas por el docente, entendidas como aspectos importantes del contexto de la clase.

b) Sección clases AEQ. Se utilizó la sección que evalúa emociones de logro ante la asistencia a clases del AEQ, un cuestionario autoadministrado que realizaron los estudiantes. Esta sección está compuesta por 80 ítems que deben ser respondidos en una escala Likert de 0 a 5, donde 0 significa no sé, 1 significa nunca ocurre en mi caso y 5 significa siempre ocurre

### 3.3. Procedimiento

Las observaciones áulicas se realizaron semanalmente, durante los meses ya mencionados. Se observaron siete clases que tuvieron una duración aproximada de 80 minutos cada una. Luego, el análisis se efectuó considerando las tareas y consignas propuestas.

La sección clases del AEQ fue administrada en horario extraescolar, y se solicitó a los alumnos que al momento de responder cada ítem del instrumento, piensen si lo afirmado en el mismo les sucedía o no en las clases de Lengua y Literatura. Los datos obtenidos fueron procesados y analizados mediante el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, versión 20) a fin de realizar procedimientos estadísticos sencillos, tales como cálculos de media, mediana y desviación estándar.

## 4. Resultados

Los resultados se organizan en dos partes: en primer lugar, describimos la secuencia de clases observada, teniendo en cuenta las consignas brindadas por la docente y las tareas



llevadas a cabo por los estudiantes, para luego hacer un breve análisis de las mismas a partir de los aportes de Paoloni (2010); en segundo lugar, describimos el perfil emocional de los alumnos, en relación con su asistencia a las clases observadas y descriptas, a partir del análisis de las respuestas otorgadas por el grupo al instrumento AEQ -sección clases

### *Descripción de la secuencia de clases observadas y de las tareas propuestas*

En este apartado, describimos las principales tareas que el docente le propuso a los alumnos, a partir de lo registrado mediante las observaciones. La secuencia de clases consideradas para este estudio, se desarrolló hacia el final del año lectivo 2017 (durante los meses octubre, noviembre y diciembre) y el tema trabajado fue realismo mágico. Observamos un total de 7 clases, de 80 minutos de duración cada una. A continuación, comentamos las principales tareas llevadas a cabo en cada una de las clases:

#### *Clase 1*

El docente introdujo el tema realismo mágico y el modo de trabajo de la unidad: en primer lugar, organizó a los estudiantes en dos grupos predeterminados por ella. Cada uno de los grupos debía leer y analizar un libro característico del realismo mágico. Así, a uno de los grupos le fue asignado el texto Pedro Páramo, del autor Juan Rulfo, mientras que al otro grupo se le asignó la lectura de la novela Crónica de una muerte anunciada, de Gabriel García Márquez. En segundo lugar, el docente dio las pautas generales de trabajo de la unidad: los estudiantes deberían leer los textos literarios por grupos, realizar los análisis correspondientes y demostrar lo trabajado con una presentación oral, que sería evaluativa.

Luego de la introducción sobre la unidad, el docente entrega bibliografía referida a aspectos generales sobre el realismo mágico y una guía con aspectos orientadores para el análisis futuro. La consigna que el docente expresó en la clase 1 fue la siguiente: leer el material teórico brindado por él y, a continuación, comenzar a leer las obras literarias al interior de cada grupo.

#### *Clase 2*

La consigna para la segunda clase fue que cada grupo continúe leyendo la novela asignada. En cada uno de los equipos -conformados por seis integrantes- un estudiante tuvo la tarea de leer en voz alta, mientras que otro tomó notas acerca de lo que



consideraban relevante y los cuatro restantes escucharon y aportaron comentarios oralmente.

En esta clase, el docente advierte a los estudiantes la necesidad de contar, a partir de la próxima clase, con medios digitales (celular o computadora) para la búsqueda de información.

Se especifica la fecha de la clase en que deberá presentarse oralmente el análisis literario.

### Clase 3

En esta clase la consigna brindada a los estudiantes fue finalizar la lectura de las obras literarias y comenzar el análisis de las mismas, en función de las pautas escritas entregadas la primera clase. La guía brindada solicitó, para el análisis literario, tomar en consideración el escritor de cada obra y su contexto histórico, los personajes, el tipo de narrador, los tiempos y espacios, entre otros aspectos. Para profundizar los análisis escritos, los estudiantes utilizaron libros e internet como fuente de información, además del material teórico entregado por el docente durante la primera clase.

### Clase 4

Durante los primeros minutos de la clase los estudiantes finalizaron la revisión del análisis literario. Sin embargo, la actividad central de la clase 4 fue el armado del Power Point para la presentación grupal. El docente recordó, puesto que se había expresado en la primera clase, que los estudiantes debían realizar una exposición organizada en el mencionado programa y basada en el análisis de la obra trabajada por cada grupo, realizado durante el desarrollo de las clases previas. La planificación, redacción y organización del archivo se realizó en la presente clase y se culminó en la siguiente.

### Clase 5

La quinta clase fue de consultas variadas a fin de organizar la presentación de la clase siguiente. En uno de los grupos, una integrante muestra el Power Point al docente y efectúa una pregunta relativa al análisis, pero sin implicar a sus compañeros como coautores de lo realizado: ella menciona "puse que el tiempo se distorsiona" - en lugar de expresar "pusimos que el tiempo se distorsiona" - y el docente también se dirige sólo a la estudiante cuando realiza la devolución, no involucra al resto del grupo. En el otro grupo sucede de manera similar, puesto que una estudiante consulta acerca del contexto



histórico de la novela y el docente responde a ella. En general, las consultas específicas fueron escasas y referidas al análisis; la mayor parte de la clase, el docente miró las diapositivas realizadas por los estudiantes. También a modo general, es pertinente aclarar que las consultas fueron dirigidas al profesor y no entre estudiantes; incluso algunos de ellos se encontraron espacialmente ubicados de manera que obstaculizaba la comunicación al interior del grupo.

Al finalizar la clase, la docente explicó que para finalizar el ciclo lectivo leerán individualmente y de manera domiciliaria, dos libros más entre los cuales podrán optar: Campo de fresas y Las chicas de alambre, ambos del escritor español Jordi Sierra i Fabra. Entregó una nueva guía de análisis (esta vez más vinculada a respuestas personales y creativas: realización de un folleto, redacción de un texto argumentativo, creación de plan alimentario), pero los estudiantes no debieron presentar el trabajo escrito al docente, ya que realizarán un debate grupal en la última clase.

### Clase 6

La consigna de la primera parte de la clase fue presentar, en grupos, el análisis literario efectuado. Cada grupo expuso la presentación en Power Point que habían creado, explicando lo estudiado y respondiendo diversas preguntas de la docente, que apuntaron a profundizar lo que los estudiantes relatan. Por ejemplo:

Estudiante:- Dice que usa neologismos...

Docente: - ¿Qué es neologismos? ¿Saben?

También interrogó acerca de cuestiones básicas del análisis literario, tal como se muestra a continuación:

D: - ¿Qué pasa con el tiempo, el tiempo en la narración? ¿Es lineal el tiempo?

En la segunda parte de la clase, el docente brindó la consigna de finalizar la lectura del libro que cada estudiante seleccionó e inició en el domicilio

### Clase 7

Se efectuó la última actividad de la secuencia, que constituyó también la última tarea del ciclo lectivo en curso. Esta actividad tuvo carácter evaluativo. La consigna que brindó el docente fue argumentar posiciones a partir de preguntas realizadas por él y en función de





la guía vinculada a los dos textos literarios que los estudiantes seleccionaron para leer en su domicilio. Los textos en cuestión abordaban problemáticas centrales para los adolescentes tales como drogadicción, fama, éxito, noviazgo, sexualidad, amistad. En la presente clase, los estudiantes se mostraron muy comunicativos y entusiasmados en expresar sus consideraciones.

A modo de síntesis, en la Tabla 1 se exponen las tareas, objetivos, modo de resolución y tiempo aproximado de realización

Tabla 1. Tarea principal de cada clase, su objetivo, modo y tiempo de resolución

Clase	Tarea	Objetivo	Modo de resolución	Tiempo aproximado
1	Lectura teórica acerca del realismo mágico	Introducir el género narrativo	Grupal	60 minutos
2	Lectura de los libros	Conocer un texto característico del realismo mágico	Grupal	80 minutos
3	Lectura de los libros. Realización de actividades para la presentación	Realizar un análisis literario	Grupal	80 minutos
4	Lectura de los libros. Armado de Power Point para la presentación	Realizar un análisis literario	Grupal	80 minutos
5	Finalización de la presentación. Organización de la presentación. Consultas a la docente	Finalizar el análisis literario.	Grupal	80 minutos
6	Presentación oral	Evaluar los conocimientos de los estudiantes	Grupal	60 minutos





	Lectura de los libros para el próximo trabajo práctico. Consultas a la docente sobre próximo trabajo práctico.	Realizar un análisis literario (con características diferentes al anterior)	Individual	20 minutos
7	Debate grupal	Argumentar posturas acerca de los temas abordados en los libros que cada uno seleccionó para leer.	Grupal	80 minutos

Tabla 1. Elaboración propia

Retomando los aportes de Paoloni (2010) podemos analizar estas clases teniendo en cuenta la variedad y diversidad, el nivel de dificultad, la significatividad e instrumentalidad y posibilidad de elección, control y autonomía. Podemos notar que las tareas planteadas por la docente fueron bastante diversas y variadas ya que desafiaban al estudiante a poner en juego diversas habilidades y modos de resolución: lectura de material teórico, lectura de obras literarias -tanto en clase como en el domicilio-, búsqueda de información extra, análisis literario, diseño y exposición de presentación en power point, realización de actividades que implican mayor creatividad, debate grupal. En cuanto al nivel de dificultad de las tareas, se observa que fue el adecuado, dado que las tareas no fueron demasiado sencillas (lo cual podría provocar aburrimiento y desinterés) ni tampoco demasiado dificultosas (lo que podría causar frustración al no contar con las herramientas o conocimientos necesarias para abordarla): fueron tareas que pudieron ser realizadas por los estudiantes. En el caso de la significatividad, consideramos que las consignas presentadas a lo largo de toda la secuencia de clases son potencialmente significativas para el grupo de estudiantes que participó del estudio. Sin embargo, podría decirse que tal vez el debate -que se propuso realizar en vinculación con los últimos textos leídos- puede haber adquirido mayor nivel de significatividad dado que las demás actividades que debían realizar anteriormente, para luego poder desempeñarse en el debate, implicaban otras tareas que los aproximaban a temáticas de interés para los adolescentes. En cuanto al nivel de elección y control otorgado, podemos advertir que fue variando, existiendo instancia en las que el docente, designaba los grupos de trabajo (por ejemplo, no permitiendo que el grupo sea elegido por los estudiantes) pero también en



otras se les dio amplias posibilidades de elección (tales como elegir y pensar en el diseño del powerpoint, optar qué obra leer en el domicilio, entre otras cuestiones).

*b) Perfil emocional de los estudiantes en relación a las clases y tareas descriptas*

Para conocer las emociones experimentadas por los estudiantes en relación las clases de la materia considerada en este estudio, administramos la sección clases del AEQ. Se obtuvieron los resultados que se muestran en la Tabla 2:

Tabla 2. Media, desviación estándar y mediana para las escalas del AEQ-sección clases. Datos para estudiantes de 5to año de Instituto Nivel Secundario (n=12)- Año 2017.

Escalas AEQ	M	D.S.	Md
Disfrute	2,55	1,12	2,35
Esperanza	3,01	0,96	3,00
Orgullo	2,90	1,06	3,00
Enojo	1,99	0,49	2,05
Ansiedad	1,79	0,54	1,75
Vergüenza	1,87	0,88	1,86
Desesperanza	1,55	0,48	1,35
Aburrimiento	2,96	1,05	3,09
Apreciación general de emociones positivas	2,82	1,00	2,76
Apreciación general de emociones negativas	2,03	0,36	1,96

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta el conjunto de las escalas emocionales, se observa que este grupo (n=12) adopta puntajes intermedios respecto a las emociones positivas tomadas en general, ya que un rango que varía entre 1 y 5 obtienen una media de 2,82.



En cuanto a cada una de estas escalas analizadas por separado, se aprecia que las tres subescalas: disfrute, orgullo y esperanza obtuvieron puntajes considerados intermedios ( $M=2,55$ ;  $M=2,90$  y  $M=3,01$  respectivamente).

Mientras que, para el grupo de emociones negativas, consideradas en general se obtiene un valor promedio bajo ( $M=2,03$ ). Si tenemos en cuenta cada escala por separado podemos ver que cuatro de las cinco escalas obtienen puntajes considerados bajos (enojo:  $M=1,99$ ; ansiedad:  $M=1,79$ ; vergüenza:  $M=1,87$ ; desesperanza:  $M=1,55$ ). Mientras que la escala aburrimiento, se destaca por ser la única que muestra un puntaje alto, obteniendo de este modo el mayor valor dentro del sub-grupo ( $M=2,96$ ).

En definitiva, los resultados mostrados en la Tabla permiten suponer que este grupo de estudiantes, en general, comparten un perfil emocional que beneficiaría sus aprendizajes puesto que las emociones positivas muestran un resultado considerado intermedio y las emociones negativas, un puntaje bajo. Esto estaría sugiriendo que en el contexto de la asistencia a las clases de la asignatura Lengua y Literatura predominaron las emociones positivas por sobre las negativas. Podemos decir entonces, que los estudiantes que participaron de este estudio en general experimentaron emociones beneficiosas para los aprendizajes en el marco del cursado de la asignatura, aunque sería importante repensar el contexto de las clases, y más específicamente, las consignas y tareas propuestas, de modo de alentar el despliegue de emociones positivas en mayor medida.

## 5. Discusión

En este trabajo, nos enfocamos en el estudio de las emociones académicas, consideradas en relación con una secuencia de clases, llevada a cabo en una asignatura de nivel secundario. Si bien en el presente escrito describimos y analizamos brevemente las tareas, como uno de los aspectos principales de la clases, queremos destacar que las emociones son en sí mismos, procesos complejos y multidimensionales (Reeve, 2010). La teoría de Pekrun, además de reconocer esta complejidad, atiende a las emociones que se suscitan en el contexto educativo. Este contexto, también se fue complejizando en su modo de entenderlo, en los últimos años gracias a las teorías socioculturales (Rinaudo, 2014). Es decir, no desconocemos la complejidad de los contextos educativos, sino que sólo consideramos las tareas a modo de analizar un aspecto importante de las clase, en donde alumnos ponen en juegos sus habilidades cognitivas, pero ante las cuales, además, sienten ciertas emociones.



Para cerrar, podemos mencionar algunas líneas de investigación que pueden derivarse del presente trabajo. Creemos que una línea de estudio interesante a incorporar en próximos trabajos podría ser la línea relacionada con la autorregulación de las emociones académicas. Es decir, no sólo llevar a cabo estudios orientados a conocer qué emociones experimentan los estudiantes, en este caso adolescentes, sino también ampliar la mirada y la indagación hacia los modos mediante los cuales regulan esas emociones. Así por ejemplo, podrían realizarse entrevistas en profundidad a los estudiantes en las que se indague esta cuestión. Otra línea, podría considerar la posibilidad de estudiar diferentes secuencias didácticas, que cuenten con características diferentes, donde se incluya un mayor uso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación al servicio de la enseñanza de contenidos relacionados a Lengua y Literatura para explorar si el uso de estas herramientas tiene un impacto positivo en las emociones experimentadas por los estudiantes en las clases.

## Referencias

- Balangero, F.; Paoloni, P.; Martín, R.; Chiecher, A.; Toledo, M. (2017). Vinculaciones entre autoconcepto y expectativas por contextos de aprendizaje. Un estudio con ingresantes en Carreras de Ingeniería. Documento de trabajo, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Frenzel, A. C.; Goetz, T.; Lüdtke, O.; Pekrun, R. y Sutton, R. (2009). Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment.
- Journal of Educational Psychology, 101 (3), 705 - 716. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. Diseño Curricular de Educación Secundaria. Tomo 4: Orientación Ciencias Naturales. 2012.
- Paoloni, P. (2010). Motivación para el aprendizaje. Aportes para su estudio en el contexto de la universidad. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, D. Donolo, A. González Fernández y N. Roselli. (2010) Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras (pp. 9-366). Río Cuarto: Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.



- Paoloni, P. V., Vaja, A. B. y Muñoz, V. L. (2014). Reliability and Validity of the Achievement Emotions Questionnaire. A Study of Argentinean University Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12 (3), 671-692. Recuperado de: <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/english/index.php?n=34>
- Pekrun, R. (2006). The control - value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Rev.*, 18, 315 - 341. DOI 10.1007/s10648-006-9029-9
- 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. Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. Quinta edición. México. Mc Graw Hill.
- Rinaudo, M. C. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En P. Paoloni, M. C. Rinaudo y A. González Fernández (Comps.). *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 163- 205). Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social. Recuperado de: <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cdeo1.pdf>