



## Emociones académicas en una secuencia didáctica de Lengua y Literatura en Educación Secundaria

*Academic emotions in a didactic sequence of Language and Literature in secondary education*

Rebeca Mariel Martinenco

Arabela Beatriz Vaja

CONICET - Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas,  
Universidad Nacional de Villa María

Rocío Belén Martín

FCEfyN, Universidad Nacional de Córdoba - CONICET - CIT, Villa María

### Resumen

Hace algunos años surgieron investigaciones orientadas al estudio de las emociones experimentadas en contextos académicos. En el presente trabajo nos focalizamos en identificar y describir las emociones académicas que experimentó un grupo de estudiantes de Educación Secundaria ante tareas de lectura propuestas en la asignatura Lengua y Literatura en el año 2018. Para la recolección de datos realizamos observaciones de las clases correspondientes a una secuencia didáctica, administramos un cuestionario que evalúa emociones ante las clases (AEQ) y entrevistamos a los estudiantes. Los resultados se organizan en tres ejes: descripción y análisis de las tareas propuestas en las clases observadas; perfil emocional de los estudiantes y expresiones de los mismos sobre sus emociones en relación con la secuencia. Para concluir, referimos a los objetivos alcanzados y a los aportes que realiza estudio y mencionamos, además, algunas futuras líneas de investigación.

Palabras clave: **Emociones; Educación secundaria; Clases; Tareas de lectura**

### Abstract

*A few years ago, research focused on the study of emotions experienced in academic contexts emerged. In the present study, we focused on identifying and describing the academic emotions experienced by a group of secondary school students faced with reading tasks proposed in the subject Language and Literature in 2018. For the data collection we made observations of the classes corresponding to a didactic sequence, we administered a questionnaire that evaluates emotions in classes (AEQ) and we interviewed the students. The results are organized in three axes: description and analysis of the tasks proposed in the observed classes; emotional profile of students and their expressions about their emotions in relation to the sequence. To conclude, we refer to the objectives achieved and the contributions made by the study, and we also mention some future lines of research.*

Keywords: **Emotions; Secondary education; Lessons, Reading tasks**

## INTRODUCCIÓN

Hace algunos años comenzaron a surgir investigaciones vinculadas a las emociones en ambientes académicos. Autores como Reinhard Pekrun (2006) y Hanna Järvenoja y Sanna Järvelä (2009) coinciden en reconocer la incidencia de las mismas sobre el aprendizaje, la interacción, la comunicación, los logros y los aprendizajes.

De allí deriva el interés por estudiar las emociones académicas que experimenta un grupo de estudiantes frente a tareas de lectura desarrolladas en una secuencia didáctica de Lengua y Literatura. El estudio se desprende de datos obtenidos en el marco de una beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas<sup>1</sup> y forma parte de un proyecto de investigación más amplio<sup>2</sup>.

El objetivo general de la investigación se orientó a identificar y describir las emociones académicas que experimentó un grupo de estudiantes de Educación Secundaria ante las tareas de lectura en el espacio curricular Lengua y Literatura. Los objetivos específicos del estudio tendieron a describir las emociones académicas positivas y negativas, de activación y de desactivación con relación a la participación en una secuencia didáctica y a conocer las expresiones de los estudiantes en cuanto a qué emociones predominan de acuerdo con las características que asumen las tareas propuestas.

A partir de lo expresado, consideramos necesario realizar algunas conceptualizaciones referidas a las temáticas abordadas: las emociones académicas y las tareas como componentes de las secuencias didácticas.

### Emociones académicas

Con respecto a las emociones académicas es importante recuperar una cita de Begoña Ibarrola (2017) que refleja la multiplicidad de emociones que experimentan los estudiantes en contextos académicos:

Una institución educativa es un ámbito lleno de emociones. Las sonrisas de los alumnos, los gritos en el patio, los miedos ante un examen, la ilusión de ser elegido para jugar en un equipo, la satisfacción por el trabajo bien hecho, la humillación por una crítica delante de la clase, la tristeza por no conseguir algo, el aburrimiento ante un discurso incomprensible o un tema

---

<sup>1</sup> Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas, otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional, Argentina. La misma se desarrolló entre 04/2018 a 03/2019 y se denominó “Emociones de logro ante clases de Lengua y Literatura. Un estudio con un grupo de estudiantes de Nivel Medio”.

<sup>2</sup> El proyecto de investigación se denomina Habilidades socioemocionales y emociones en contextos de aprendizaje diversos. Convocatoria 2018-2019. Aprobado por el Instituto de Investigación de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina.

que no interesa, la apatía del que aprende por obligación, la desesperación por un aplazo inesperado, el júbilo cuando se consigue algo que ha costado, la sorpresa ante la llegada de algo nuevo a la clase, la angustia de quedarse en blanco y no poder contestar, el agradecimiento por la ayuda recibida, la satisfacción cuando se consigue resolver un problema, los celos por el compañero que se destaca, la valentía de hacer algo difícil por primera vez. (Ibarrola, 2017, p. 9)

Tal como lo expresa el fragmento, en los ambientes académicos se despliegan diversas emociones. A pesar de reconocer su influencia en estos contextos, la investigación vinculada a la temática es relativamente reciente (Goetz et al., 2012). Sin embargo, Pekrun (2006) advierte la importancia de las emociones en la práctica educativa por dos razones: en primer lugar, porque afectan el interés, compromiso, rendimiento y personalidad de los estudiantes, además del clima del aula y, en segundo lugar, porque inciden en la salud y el bienestar de las personas.

Desde la Psicología Educacional, Pekrun y sus colaboradores propusieron una teoría integradora denominada Teoría de control-valor, la cual aborda las emociones estrictamente vinculadas a contextos académicos. La denominación de la teoría se debe a que, según los autores, las emociones son influidas por el control subjetivo de las tareas y por el valor subjetivo que se atribuye a las mismas (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld y Perry, 2011). En consonancia con ello, en el presente escrito se entienden a las emociones académicas o de logro como aquellas que se relacionan con el aprendizaje académico, la instrucción en el aula y los logros (Goetz et al. 2012), y se definen como procesos psicológicos que involucran componentes cognitivos, afectivos, motivacionales y expresivos (Pekrun, 2006).

Desde esta teoría, las emociones académicas pueden clasificarse de manera tridimensional, tomando en consideración su valencia, activación y foco. Si las emociones académicas se agrupan según la valencia, podemos hablar de emociones positivas, vinculadas con estados placenteros, o negativas, aquellas emociones relacionadas al displacer. En el caso de la activación, encontramos emociones de activación o de desactivación. Finalmente, si se considera el foco de atención, las emociones pueden vincularse a las actividades, como el aburrimiento durante una clase, o a los resultados de las mismas, en el caso del orgullo al resolver una tarea (Pekrun, Goetz, Titz y Perry, 2002). De las tres dimensiones retomadas en la taxonomía, las dimensiones valencia y activación se destacan dentro de la teoría como las más importantes para describir los efectos que las emociones podrían tener en el desempeño de los estudiantes. Considerando las dimensiones aludidas, las emociones pueden agruparse en cuatro categorías básicas: emociones positivas de activación tales como espe-

ranza y orgullo; emociones positivas de desactivación como alivio y relajación; emociones negativas de activación como enojo, ansiedad y vergüenza; y, por último, emociones negativas de desactivación, como desesperanza y aburrimiento (Pekrun, 2006).

### **Tareas y secuencia de clases**

De acuerdo con Ángel Díaz Barriga (2013), las secuencias didácticas son un modo de organizar las actividades de aprendizaje que desarrollan los estudiantes, de manera que conduzcan a crear situaciones promotoras de aprendizajes significativos. Para el desarrollo de dichas secuencias, los docentes previamente realizan un diseño o planificación. De acuerdo con Silvia Gvirtz y Mariano Palamidessi (1998) “el diseño o la planificación es una prefiguración de la realidad que sirve para orientar la práctica. En tanto su finalidad es práctica, no podrá haber diseños abstractos utilizables más allá del tiempo y lugar” (p. 177).

Siguiendo a Daniel Feldman (2010) toda planificación incluye algunos —o todos— de los siguientes componentes: en primer lugar, una definición de intenciones de la unidad, el curso o la clase, tanto en términos de propósitos (que explicitan lo que el profesor pretende alcanzar en un curso) como en términos de objetivos (que refieren a aquello que los alumnos sabrán o serán capaces de realizar); en segundo lugar, incluirá la selección, organización y secuencia de los contenidos; y, por último, contemplará el diseño de tareas y actividades.

En este trabajo pondremos especial atención a este último punto: las actividades o tareas de aprendizaje, ya que su diseño se considera uno de los elementos centrales del aprendizaje en el aula (Ames, 1992). Entendemos por tarea a todos 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 analizar las tareas retomamos aportes de Paola Paoloni (2010), quien propone que las tareas pueden analizarse teniendo en cuenta la diversidad, el nivel de dificultad, la significatividad e instrumentalidad de las mismas y las posibilidades de elección y control que otorga. Referimos brevemente a cada uno de estos aspectos, retomando a la autora mencionada.

La diversidad de las tareas no sólo se refiere a la variedad de las mismas, sino a la posibilidad que cada una posee de diversos modos de resolución.

El nivel de dificultad de las tareas también influye en los esfuerzos que los estudiantes hacen por aprender. Esto es así, puesto que una tarea demasiado difícil podría generar ansiedad mientras que una demasiado fácil, conduciría al

aburrimento. Por esta razón, es importante que el nivel de dificultad de las tareas sea el óptimo según las capacidades de los estudiantes.

Otra característica central para analizar las tareas es la significatividad de las mismas, es decir, el sentido que los estudiantes les otorgan, ya que influye en la motivación del estudiante para realizarlas y en el compromiso asumido en el propio aprendizaje.

Vinculada a la significatividad de la tarea académica se encuentra la instrumentalidad, entendida como el valor de utilidad que los estudiantes otorgan a una tarea, para lograr metas futuras. Cuando una tarea se considera de utilidad como medio para aproximarse a metas futuras que son valoradas por el estudiante, potencia la motivación hacia el aprendizaje.

Finalmente, la posibilidad de elección y control con relación a las tareas por parte de los estudiantes se considera fundamental para poseer mayores niveles de control y autonomía en su realización, aumentar su motivación, su interés, el disfrute por llevar a cabo dicha tarea y los esfuerzos para alcanzar resultados óptimos.

## **MÉTODO**

El presente trabajo se enmarca en un diseño de investigación mixto, puesto que incluye datos provenientes de metodologías cuantitativas y cualitativas. Específicamente un diseño de enfoque dominante o principal (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2008), con énfasis en un encuadre cualitativo de investigación de tipo descriptivo, ya que pretende caracterizar las emociones académicas que experimenta un grupo de estudiantes ante las clases y las tareas de lectura propuestas dentro del espacio curricular seleccionado.

### **Participantes**

El grupo participante en el presente estudio estuvo conformado por la totalidad de estudiantes (N=33) que asistían a cuarto año y que cursaron el espacio curricular Lengua y Literatura durante el año 2018, dentro de una institución pública de Educación Secundaria de una localidad de la Provincia de Córdoba, Argentina. Del total de los participantes, 16 fueron de sexo femenino y 17 de sexo masculino, y sus edades oscilaron entre los 15 y 16 años. El espacio curricular tuvo una carga horaria de dos módulos semanales de 80 minutos cada uno, es decir, que los estudiantes asistieron 160 minutos por semana a clases de Lengua y Literatura.

Se trabajó con una muestra no probabilística, dado que la selección no se efectuó tomando en consideración procesos mecánicos, sino en base a decisiones de la investigadora, según las características del estudio (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2008).

### **Instrumentos**

Recurrimos a los siguientes instrumentos y modalidades de recolección de datos:

a) Observaciones no participantes: se llevaron a cabo cuatro observaciones de clases, de 80 minutos cada una, a fin de conocer las tareas de lectura que la docente propuso durante la secuencia analizada. El estudio se enmarcó en la secuencia denominada “Introducción a la literatura. Los géneros literarios”, que incluyó el abordaje del género narrativo. Las observaciones fueron grabadas para obtener registro acerca de las consignas brindadas, su objetivo, modo de agrupamiento al realizar las tareas –grupal o individual– y el tiempo destinado.

b) Achievement Emotions Questionnaire –AEQ– (Pekrun, Goetz y Perry, 2005). Es un cuestionario autoadministrado que pretende obtener datos acerca de aspectos emocionales. Consta de tres secciones: emociones ante las clases, emociones frente a los aprendizajes y emociones ante los exámenes.

En el marco del presente estudio, se utilizó la sección correspondiente a las clases. Respecto a su uso en el contexto argentino, un estudio referido a la confiabilidad y la validez de la sección clases del instrumento fue desarrollado y publicado por Paola Paoloni, Arabela Vaja y Verónica Muñoz (2014). Los índices de confiabilidad y validez obtenidos en dicho estudio permitieron concluir que el Achievement Emotions Questionnaire en su versión traducida al español de Argentina (AEQe), puede ser utilizado con grupos de estudiantes de nuestro contexto. Los resultados acerca de la confiabilidad –obtenidos en base a las respuestas proporcionadas por 450 participantes– mostraron coeficientes aceptables para el uso del cuestionario en su conjunto (alpha de Cronbach: 0.88). La validez de contenido fue comprobada por medio del acuerdo de un grupo de expertos en el tema (Kendall: 0.288;  $p < 0.001$ ). La sección clases del AEQe está conformada por 80 ítems que se responden a partir de una escala Likert de 5 puntos en la cual los estudiantes marcan el grado en que les ocurre cada una de las afirmaciones propuestas; así, el 0 indica “no sé”, el 1 indica nula ocurrencia, mientras que el 5 supone completa ocurrencia en su caso. Considera ocho emociones: disfrute, esperanza, orgullo, enojo, ansiedad, vergüenza, desesperanza y aburrimiento. Se administraron y analizaron 33 cuestionarios.

c) Entrevistas a los estudiantes: mediante las expresiones de los estudiantes fue posible conocer sus emociones académicas y las características de las tareas de lectura asociadas con ellas. Las entrevistas fueron semiestructuradas y en parejas. Se efectuaron 14 entrevistas a 28 estudiantes, las cuales tuvieron una duración promedio de 20 minutos cada una. Las mismas fueron grabadas, con el fin de realizar registro fiel de las expresiones de los estudiantes. Las preguntas de las entrevistas fueron organizadas en dos ejes: el primero incluyó interrogantes acerca de las emociones experimentadas en las clases de la secuencia, tanto positivas como negativas; por ejemplo, *Teniendo en cuenta las clases de Lengua y Literatura, ¿recuerdan alguna clase o algún momento de las clases en que les haya surgido alguna emoción positiva, como disfrute, esperanza, alegría, etc.? ¿Por qué creen que en esa clase predominó esa emoción?* El segundo eje se vinculó a conocer más acerca de las emociones positivas y negativas que los estudiantes experimentaron específicamente ante tareas de lectura propuestas; por ejemplo, *Cuando abordaron el texto Don Quijote de la Mancha hubo diferentes tareas de lectura: lectura teórica sobre la novela, lecturas de la novela en clase por parte de la profesora y de ustedes, lectura de historieta sobre segmentos de la novela, ¿asocian alguna de estas tareas con emociones positivas? ¿Cuáles/por qué? ¿Y con emociones negativas? ¿Cuáles/por qué?*

### Procedimientos

La recolección de datos se realizó entre los meses de abril y julio del año 2018.

A fin de realizar el análisis de los datos arrojados por la sección clases del AE-Qe, se utilizó el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, versión 20) con el que se efectuaron procedimientos estadísticos descriptivos, tales como cálculos de media, mediana y desviación estándar. Se consideraron puntajes bajos aquellos comprendidos entre 1 y 2,35; los puntajes medios iban desde 2,36 a 3,65 mientras que los puntajes considerados altos alcanzaron valores entre 3,66 y 5.

El análisis de los datos obtenidos mediante las observaciones y las entrevistas se realizó con el apoyo de procesadores de texto convencionales, a partir de la conformación de categorías de análisis emergentes derivadas de métodos de enfoque cualitativo.

### RESULTADOS

En el presente apartado comentamos los resultados del estudio. Los mismos se organizan en tres ejes: 1) descripción de las tareas propuestas en la secuencia; 2) perfil emocional de los estudiantes y 3) expresiones de los estudiantes acer-

ca de las emociones vinculadas con la secuencia de clases observada y las actividades propuestas en ella.

### **Descripción de las tareas propuestas en la secuencia de clases observada**

Durante las observaciones de clase en el espacio curricular seleccionado se atendió a las tareas propuestas en la secuencia analizada (compuesta por cuatro clases), la cual implicó el abordaje del tema: género narrativo. En total se propusieron 11 tareas. Se presenta la Tabla 1 que sistematiza las tareas identificadas, considerando el propósito de la clase, las consignas trabajadas, el objetivo, el modo de resolución y el tiempo aproximado de duración. Cabe aclarar que estas tareas no fueron evaluadas de acuerdo a su resolución, sino que formaron parte de la calificación conceptual del trimestre.

En la secuencia de clases descrita es posible advertir que la variedad de tareas se vinculó a diferentes modos para que los estudiantes conozcan la historia y el contexto de la novela *Don Quijote de la Mancha*: se efectuaron lecturas teóricas individuales y grupales, lecturas de una historieta acerca de un capítulo del texto, lecturas de capítulos por parte de la docente, lecturas de capítulos efectuadas por diferentes estudiantes.

Las tareas suponían un nivel de dificultad que parecía ser adecuado a las posibilidades de los estudiantes, ya que no les demandaban un empeño excesivo, ni tampoco eran de fácil resolución. Su posibilidad de resolución era acorde y esperable para la edad y el tipo de tareas que resuelven los estudiantes. Tareas como la lectura y comprensión de *Don Quijote de la Mancha* requirieron esfuerzo por parte de los estudiantes para comprender el texto, debido al vocabulario y la redacción utilizados, propios de la época en que se escribió la obra. Tal vez, la tarea que implicó menos esfuerzo por parte de los participantes, fue el dictado y la lectura del material teórico. Dado el nivel y curso en que los estudiantes se encuentran, ambas tareas se resolverían muy fácilmente por parte de los estudiantes.

La significatividad de las tareas —el sentido otorgado a ellas— y su instrumentalidad —la utilidad atribuida— no se dan en el mismo grado para todo el grupo considerado. Para indagar la significatividad se atendió, en las entrevistas, al gusto por las tareas que presentaban los estudiantes, además del interés que tuvieron para resolverlas y el sentido que brindaron a las mismas. En el caso de la indagación acerca de la instrumentalidad, se consideraron ciertos aspectos en las entrevistas, tales como la utilidad que la tarea tenía para los estudiantes en ese momento, los posibles aportes que ésta podría otorgarles en un futuro y los beneficios que identificaban al abordar cada una de las tareas. Así, probablemente algunos estudiantes hayan podido atribuir sentido y hayan considera-



do útiles las tareas en sí mismas (tal vez aquellos estudiantes interesados personalmente por la lectura de obras literarias o por la Lengua y la Literatura), mientras que otros estudiantes pueden haber otorgado valor a las mismas en función de una meta futura, tal como obtener resultados óptimos en el espacio curricular. De todos modos, más allá de que el sentido y la instrumentalidad de

Clase. Propósito de la clase	Tarea	Objetivo	Modo de resolución	Tiempo aprox. (mins.)
1. Realizar un acercamiento inicial a la novela Don Quijote de la Mancha	Responder preguntas tras la lectura de un fragmento de Don Quijote de la Mancha por parte de la docente.	Analizar las características del género en un texto real.	Individual o grupal (grupos pequeños, de dos o tres integrantes).	50
	Leer teoría acerca de Don Quijote de la Mancha.	Conocer el contexto y estructura de Don Quijote de la Mancha.	Grupal (toda la clase).	30
2. Conocer y analizar capítulos específicos de la novela Don Quijote de la Mancha	Leer teoría sobre estructura de la novela.	Conocer y analizar la estructura de Don Quijote de la Mancha.	Grupal (toda la clase).	20
	Leer y analizar historieta de un capítulo de la novela Don Quijote de la Mancha.	Avanzar en el conocimiento de la novela.	Individual o grupal (grupos pequeños, de dos o tres integrantes).	30
	Leer —la docente y dos estudiantes—, escuchar y tomar nota sobre un capítulo de Don Quijote de la Mancha.	Avanzar en el conocimiento de la novela.	Individual.	30
3. Conocer y analizar ciertos capítulos fundamentales de la novela Don Quijote de la Mancha.	Tomar nota sobre lo sucedido en un video que escenifica el capítulo VIII de la novela, relacionado a los molinos de viento.	Conocer un fragmento importante del texto.	Individual.	15
	Realizar síntesis del video.	Retomar un fragmento principal del texto.	Grupal (grupos pequeños, de dos o tres integrantes).	10
	Leer —la docente y tres estudiantes—, escuchar y tomar nota sobre el capítulo LXXIII.	Conocer un capítulo importante del texto.	Individual.	25
	Realizar resumen de lo leído.	Retomar ideas principales de un capítulo principal del texto.	Individual o grupal (grupos pequeños, de dos o tres integrantes).	30
4. Conocer y analizar el capítulo final de la novela Don Quijote de la Mancha.	Leer —la docente y una estudiante—, escuchar y tomar nota sobre el capítulo LXXIV.	Conocer el último capítulo del texto.	Individual.	35
	Realizar resumen de lo leído.	Retomar ideas principales del último capítulo del texto.	Individual o grupal (grupos pequeños, de dos o tres integrantes).	45

**Tabla 1.** Tareas propuestas dentro de la secuencia observada (Año 2018)

las tareas puedan relacionarse con cuestiones personales de los estudiantes, es posible advertir que leer y comprender textos, analizarlos, resumirlos son tareas potencialmente significativas para los estudiantes, puesto que se trata de habilidades necesarias para la acción social y comunicativa, no sólo en la escuela sino también fuera de ella, a fin de enriquecer su comprensión del mundo, del lenguaje y de los textos.

Si se considera la autonomía y control otorgados a los estudiantes para la realización de las tareas, se puede decir que las principales oportunidades para decidir y conducir el proceso de aprendizaje propio se vincularon a la decisión de trabajar de manera individual o grupal. Las actividades ofrecieron un nivel menor de variedad en cuestiones relativas a la elección de materiales de trabajo, la modalidad de presentación de alguna tarea, los tiempos de trabajo, entre otros.

### Perfil emocional de los estudiantes

Escala AEQe	M	Md	D.S.
Disfrute	2,53	2,50	0,68
Esperanza	2,74	2,62	0,84
Orgullo	3,01	3,00	0,94
Ansiedad	2,15	2,00	0,74
Vergüenza	2,12	1,90	0,90
Desesperanza	1,90	1,70	0,74
Aburrimiento	3,12	3,00	1,04
Enojo	2,03	1,77	0,87
<i>Apreciación general emociones positivas</i>	2,76	2,64	0,75
<i>Apreciación general emociones negativas</i>	2,26	2,17	0,68

\*Datos relativos a estudiantes de Lengua y Literatura (n=33). Año 2018.

**Tabla 2.** Media, mediana y desviación estándar de las escalas del AEQe

El perfil emocional de los estudiantes se obtuvo a partir de los datos arrojados por la *sección clases* del AEQe. Se les solicitó a los estudiantes que respondan en base a la secuencia didáctica desarrollada. En la Tabla 2 se muestran los puntajes obtenidos para cada escala.

Si se consideran las emociones positivas en general es posible percibir que los participantes del estudio obtuvieron puntajes considerados intermedios ya que, en una escala de 0 a 5, alcanzaron un valor de  $M=2,76$ . Al considerar cada una de las escalas por separado, los puntajes también adquieren un nivel intermedio: disfrute ( $M=2,53$ ), esperanza ( $M=2,74$ ) y orgullo ( $M=3,01$ ).

Si se analizan las emociones negativas, los estudiantes parecen no experimentarlas tanto, puesto que obtienen un puntaje bajo en general ( $M=2,26$ ). Si se consideran las escalas individualmente, sólo aburrimiento alcanzó valores intermedios ( $M=3,12$ ); el resto de las esca-

las que conforman las emociones negativas obtuvieron un nivel bajo: ansiedad (M=2,15), vergüenza (M=2,12), enojo (M=2,03) y desesperanza (M=1,90).

En general, los resultados arrojados por el instrumento administrado demuestran que los estudiantes que participaron en la secuencia de clases experimentaron emociones positivas en mayor medida que emociones negativas.

### **Expresiones de los estudiantes acerca de las emociones vinculadas con la secuencia**

El presente apartado plasma el análisis de las respuestas obtenidas al entrevistar a 28 estudiantes. Para ello se consideraron las siguientes categorías, ambas vinculadas a la secuencia de clases analizada: 1) emociones académicas ante las clases en general y 2) emociones académicas ante tareas de lectura en particular.

#### *Emociones académicas ante las clases consideradas en general*

Tal como comentamos previamente, indagamos acerca de las emociones positivas y negativas experimentadas en las clases consideradas para el estudio.

##### *Emociones académicas positivas ante las clases*

Si se consideran las emociones académicas positivas ante las clases, la mayoría de los estudiantes (24 de 28) refirió haber experimentado disfrute, alegría, seguridad, orgullo y otras emociones positivas que no fueron especificadas por los entrevistados. Analizaremos con detalle cada una de ellas.

En cuanto al disfrute, encontramos que nueve de los 24 estudiantes reconoció haberlo experimentado. Dentro de estas respuestas, seis refieren al disfrute a partir de tareas puntuales, principalmente la lectura; las restantes tres respuestas se vinculan a situaciones de las clases en general y la modalidad de las mismas.

Los siguientes fragmentos ilustran respuestas vinculadas a tareas puntuales de Lengua y Literatura:

I<sup>3</sup>: Teniendo en cuenta las clases de Lengua y Literatura, ¿recuerdan alguna clase o algún momento de las clases en que les haya surgido alguna emoción positiva? Por ejemplo, disfrute, esperanza, alegría, etc.

E: Leer el Quijote sí disfruté, comprenderlo<sup>4</sup>.

(Entrevistado 5, entrevista grupal, julio de 2018)

---

<sup>3</sup> En los fragmentos transcritos la letra I corresponde a Investigadora, mientras que la letra E refiere a estudiante.

<sup>4</sup> Los entrevistados se enumeran a fin de mantener su anonimato.

En el fragmento previo se vislumbra disfrute por el tema abordado en la secuencia analizada: el género narrativo. En cuanto al otro tipo de respuestas, que relacionan el disfrute con situaciones y modalidades de trabajo de las clases en general, se presenta un fragmento como ejemplo:

E: Y yo disfrutar, o sea, de las clases que trabajamos grupal.

I: ¿Disfrutás el trabajo en grupo?

E: Sí. Y los trabajos que hacemos, de leer libros y todas esas cosas.

(Entrevistado 7, entrevista grupal, julio de 2018)

Como se puede advertir, el trabajo grupal es vinculado al disfrute. Los restantes estudiantes mencionan que disfrutaban cuando comprenden el tema.

Con relación a la alegría, al igual que con el disfrute, son nueve los estudiantes que la mencionaron como emoción vinculada a las clases de Lengua y Literatura. En este caso también se encuentran respuestas que refieren a ciertas tareas puntuales promotoras de alegría, mientras que otros estudiantes vinculan dicha emoción con situaciones de clase.

A fin de ilustrar el primer tipo de respuesta, se propone el siguiente fragmento:

E: Sí, cuando empezamos a leer los libros, todo eso, qué se yo.

I: ¿Qué sentís cuando empiezan a leer los libros?

E: Emoción, felicidad porque sabés que va a ser algo más o menos que te gusta, a mí me gusta leer libros.

(Entrevistado 6, entrevista grupal, julio de 2018)

Nuevamente, las tareas específicas que se asocian mayormente a la alegría son referidas a la lectura del texto *Don Quijote de la Mancha*.

Para referirse a las respuestas que expresan el surgimiento de alegría a partir de situaciones de clases en general, se plasman los siguientes fragmentos:

E: Sí, también cuando nos dieron el trabajo porque... No es que no me gusta estudiar, pero teníamos varias pruebas ese tiempo y a la profe le dijimos que teníamos prueba y eso entonces nos hizo hacer un trabajo. Nos dijo que lo teníamos que estudiar, pero después nos dijo que no lo teníamos que estudiar, entonces ahí me sentí contento porque no tenía que estudiar.

(Entrevistado 11, entrevista grupal, julio de 2018)

E: Y me sentía bien porque lo podía entender, sino... Había cosas que no, pero cuando lo entendía, sí. Me sentía feliz porque lo podía entender.

(Entrevistado 17, entrevista grupal, julio de 2018)

Es posible vislumbrar que la comprensión de las temáticas abordadas es una situación promotora de emociones positivas.

Con relación a la seguridad, es mencionada en menor medida por dos estudiantes como una emoción positiva surgida en las clases de Lengua y Literatura, vinculada a las explicaciones claras y completas por parte de la docente.

Vinculado al orgullo, sólo un estudiante mencionó haberlo experimentado al poder efectuar las tareas de manera exitosa.

Finalmente, tres estudiantes reconocieron sentir emociones positivas en las clases de Lengua y Literatura, pero sin poder identificarlas. Sin embargo, lograron vincularlas a tareas específicas como la visualización de un video o la lectura de la novela abordada.

#### *Emociones académicas negativas ante las clases*

Por el contrario, si se consideran las emociones académicas negativas en las clases de Lengua y Literatura consideradas para el presente estudio, 26 de 28 estudiantes experimentaron aburrimiento, enojo y otras emociones que no pudieron especificar al momento de la entrevista. Seguidamente, se analizarán individualmente.

En cuanto al aburrimiento, según las expresiones de los estudiantes fue predominante puesto que lo mencionaron 15 estudiantes, de los cuales nueve, refieren a tareas concretas, tal como se ejemplifica seguidamente:

E: Cuando leíamos el libro, aburrimiento.

I: ¿Cuándo leía la profe o ustedes?

E: Los chicos, porque no se entendía nada. Cuando leía la profe sí entendía.

I: Específicamente, ¿qué lectura te causó aburrimiento?

E: La de mis compañeros.

(Entrevistado 17, entrevista grupal, julio de 2018)

E: A mí por ejemplo no me gusta leer, no me gusta leer mucho.

I: ¿Y eso qué te genera?

E: Aburrimiento, me aburre.

(Entrevistado 15, entrevista grupal, julio de 2018)

Sin embargo, el aburrimiento no sólo se liga a tareas concretas, sino también a situaciones de la clase en general:

E: A veces se hace muy aburrida la clase y como te ponés a charlar, la profe te reta, pero nosotros no lo hacemos en el sentido de malos, para tenerle bronca a la profesora, sino que nos aburrimos.

I: Bien, ¿qué es lo que te aburre?

E: Que veces (la profesora) se pone a explicar y explicar y nosotros como que nos cansamos y nos ponemos a charlar y nos retan. No es que sea malo con la profesora, sino que me canso.

(Entrevistado 9, entrevista grupal, julio de 2018)

E: Me aburría cuando estaban todos jugando y yo no podía jugar porque si no me retaban. Veía que todos se divertían menos yo...

(Entrevistado 26, entrevista grupal, julio de 2018)

En relación al enojo, es posible advertir que se trata de la segunda emoción negativa que predomina en las expresiones de los estudiantes, vinculada a las clases de Lengua y Literatura. Son diez los que lo mencionan, siempre vinculado con situaciones de clase que implican conflictos entre compañeros:

E: A mí me agarra a veces enojo cuando empieza a leer alguno y nadie te escucha porque después si no los escuchás a los otros parecés como desubicado y los otros no te escuchan a vos, quedás ahí “yo te escuché, escuchen también”.

(Entrevistado 3, entrevista grupal, julio de 2018)

E: A mí me enoja porque siempre que nos ponen pruebas por portarnos mal, es por los varones; trabajos prácticos, nos dejan sin recreo y todo por los varones. Todo el tiempo revoltosos y, por ahí, no es que me moleste pero me parece que por ahí se pasan de irrespetuosos con los docentes.

(Entrevistado 27, entrevista grupal, julio de 2018)

A partir de los fragmentos, es posible considerar que el enojo que los estudiantes sienten durante las clases de Lengua y Literatura deriva de situaciones entre los mismos compañeros: interrupciones, falta de escucha, molestia al momento de realizar tareas y sanciones colectivas por estas cuestiones.

Un estudiante entrevistado, ante la pregunta referida a si sintió emociones negativas, opinó que ese tipo de emociones las experimenta cuando la docente explica durante largo tiempo en la clase, pero no identifica cuál es la emoción negativa que esta situación le provoca.

### *Emociones académicas ante tareas de lectura en particular*

Dado que la investigación efectuada se centró en las emociones académicas ante tareas de lectura, se consideraron las mismas como una categoría de análisis

separada de las emociones académicas en las clases en general. En este sentido, se realizaron preguntas puntuales que apuntaron a conocer más acerca de qué tipo de emociones experimentaron los estudiantes específicamente al momento de abordar tareas de lectura.

*Tareas de lectura que promueven emociones académicas positivas*

Sólo dos estudiantes de los 28 entrevistados manifiestan no haber experimentado ninguna emoción académica positiva a partir de tareas de lectura llevadas a cabo. Si se consideran los 26 estudiantes que las vivenciaron, una tarea de lectura fue la mencionada con más frecuencia.

La lectura de una historieta acerca de un capítulo de la novela *Don Quijote de la Mancha* fue la tarea que 12 de 26 estudiantes reconocieron y mencionaron como promotora de emociones positivas. Algunas de las razones que brindaron acerca de por qué esta tarea de lectura les provocó emociones positivas se ilustran con los siguientes fragmentos:

E16: Me generó más emociones positivas la lectura de la historieta, porque era un poquito más fácil de entender.

E2: Sí, creo eso también. Una, porque era más fácil de entender y otra, porque es como que te llama más la atención.

(Entrevistados 2 y 16, entrevista grupal, julio de 2018)

E18: La historieta me gustó porque podía analizarla...

E5: Claro, podías hacer como vos querías: la analizabas, la leías de vuelta.

(Entrevistados 5 y 18, entrevista grupal, julio de 2018)

En general, las respuestas de los estudiantes versan sobre el disfrute de la lectura de la historieta debido a su corta extensión, su nivel de dificultad adecuado al nivel de comprensión de los estudiantes y la posibilidad de control y autonomía por parte de los mismos respecto al modo de analizarla y volver sobre su lectura cuantas veces sea necesario para una mejor comprensión.

Por otra parte, de los 26 entrevistados que experimentaron emociones positivas con alguna tarea de lectura, diez mencionan que condujo a ello el hecho de que la docente lea capítulos del texto *Don Quijote de la Mancha* en voz alta, para todos los estudiantes. Brindaron diversas razones, algunas de las cuales se ejemplifican seguidamente:

E: Que lea la profe. Ella en realidad lee mejor y termina el capítulo y es como que te lo resume todo, te lo hace mucho más fácil.

(Entrevistado 13, entrevista grupal, julio de 2018)

E10: A mí me gusta más que lea la profe.

E24: La profe, porque se entiende, va explicando.

E10: Sí, sí, y ella lo va explicando.

E24: Cada parte que no se entiende, ella para y lo explica. Si nosotros leemos, digamos, leemos todo de corrido y...

(Entrevistados 10 y 24, entrevista grupal, julio de 2018)

En general, los estudiantes experimentan disfrute o placer provocado por la lectura que realiza un tercero, es decir, disfrutaban de escuchar a un otro más experimentado o que lee de modo y en clima diferente al que se genera cuando la lectura es realizada por un compañero. Además, este lector, la docente, agrega explicaciones que hacen más comprensible el texto, lo que permite pensar entonces que las emociones positivas se relacionan con la posibilidad de comprender lo que se lee.

Finalmente, de los estudiantes restantes, tres mencionan que la emoción positiva aparece frente a la lectura de capítulos realizada por el propio estudiante puesto que, al leer de ese modo, logran mantener su atención y no se distraen.

#### *Tareas de lectura que promueven emociones académicas negativas*

Se advierte que 23 de los 28 entrevistados proporcionan respuestas en sentido de lo indagado. De los restantes cinco, tres mencionan que ninguna tarea les provoca emociones negativas, uno explica que todas las tareas conducen a ello y, por último, un estudiante no respondió la pregunta.

Al analizar las respuestas de los 23 estudiantes que otorgaron respuestas en el sentido de lo preguntado, se advierte que son fundamentalmente tres las tareas que ellos reconocen que les provocaron emociones negativas: la lectura por parte de un compañero (10 de los 23), la lectura de material teórico (8 de los 23) y la lectura por parte de la docente (5 de los 23).

En cuanto a la lectura por parte de un compañero es importante advertir que dicha tarea se llevó a cabo en varias ocasiones, cuando un estudiante leyó en voz alta un capítulo de la novela *Don Quijote de la Mancha*, y el resto debió escuchar. Fueron diez los entrevistados que refirieron experimentar emociones académicas negativas cuando un compañero leyó. Dentro de ellas encontramos principalmente, aburrimiento (nueve de diez) y enojo (uno de diez). Se exponen fragmentos ilustrativos de expresiones vinculadas al aburrimiento:

E: [Me aburro] Cuando lee alguno de nosotros.

I: ¿Por qué?

E: No es que no sepan leer, sino que no interpretan bien. Y que se traben así, te cansa, te aburre también.



(Entrevistado 4, entrevista grupal, julio de 2018)

E: Con aburrimiento, la que yo me refería antes, la lectura en clases.

I: ¿Cuándo lee la profe o cuando leen ustedes?

E: No, cuando leemos nosotros porque cuando lee uno, nadie presta atención. Lee uno que está sentado allá en la esquina y la profe como que está prestando atención a él y nosotros... Volamos, sería, no hacemos nada.

(Entrevistado 9, entrevista grupal, julio de 2018)

Seguidamente, se plasma como ejemplo un fragmento del único estudiante que vinculó la lectura de sus compañeros con la bronca o el enojo:

E: Y cuando leían los otros chicos y algunos gritaban y todo eso.

I: ¿Qué te generaba?

E: Bronca.

(Entrevistado 13, entrevista grupal, julio de 2018)

Respecto a la lectura de materiales teóricos acerca del contexto, la estructura y el autor de la novela abordada, ocho entrevistados la mencionaron como una tarea que promovió emociones académicas negativas, principalmente aburrimiento (siete de ocho). Aquí se plasman fragmentos:

E: A mí creo que fue la parte teórica porque la parte teórica a mí me aburre mucho y por más que leamos yo necesito entenderla y por ahí la profe explicó más lo que es en sí el Quijote, no tanto lo teórico. Me aburrió más la parte teórica.

(Entrevistado 27, entrevista grupal, julio de 2018)

E21: La teórica, creería yo.

E7: Sí.

I: ¿Qué les generó?

E21: Como aburrimiento.

E7: Eso. Es pesado.

(Entrevistados 7 y 21, entrevista grupal, julio de 2018)

Con estos y otros ejemplos, los estudiantes expresaron su aburrimiento al leer el material teórico acerca de la literatura que se aborda en clases. Sólo un estudiante de los ocho que seleccionaron esta tarea la vinculó más a la frustración:

E: La teórica, la de la fotocopia. No me gustó mucho porque había palabras que no entendía, cosas que yo no entendía.

(Entrevistado 15, entrevista grupal, julio de 2018)

En relación con la lectura que la docente efectuó de ciertos capítulos de la novela *Don Quijote de la Mancha*, son cinco los estudiantes que mencionan esta tarea como promotora de emociones académicas negativas. En general, estos estudiantes expresan sentir aburrimiento o malestar derivado de la dificultad para escuchar a la docente, debido a las conversaciones paralelas que mantienen varios estudiantes. Los siguientes fragmentos ejemplifican lo expresado:

E6: Cuando leía la profesora, leía, leía y nosotros mirábamos. Un aburrimiento te pegás.

E22: Cuando leemos nosotros siempre se corta porque alguien hacía algo... Y cuando leía ella, también, así que era lo mismo.

(Entrevistados 6 y 22, entrevista grupal, julio de 2018)

E: Yo me aburro cuando lee la profe.

I: ¿Qué te pasa en ese momento?

E: No sé, es como que... No sé, pero me aburro más con la profe.

(Entrevistado 23, entrevista grupal, julio de 2018)

En resumen, las respuestas otorgadas a las entrevistas permitieron conocer más acerca de las emociones ante las clases en general y las tareas de lectura en particular. Respecto al primer punto, según las expresiones de los estudiantes, el disfrute y la alegría fueron las emociones positivas que predominaron, mientras que las emociones negativas que prevalecieron ante las clases fueron aburrimiento y enojo. Con relación a las emociones vinculadas a las tareas de lectura en particular, la lectura de la historieta fue la consigna más asociada a emociones positivas, tales como disfrute. En cambio, la lectura en voz alta realizada por un compañero fue la tarea que, según los estudiantes, generó mayores emociones negativas, principalmente aburrimiento. De todos modos, a partir de los fragmentos, podemos decir que las emociones negativas mencionadas, no se relacionan estrictamente con la consigna o con el contenido a trabajar, sino que se relacionan con el comportamiento de los estudiantes durante de la misma, el cual genera que el clima de la clase no sea propicio para la lectura.

## CONSIDERACIONES FINALES

El estudio desarrollado posibilitó identificar y describir las emociones académicas que un grupo de estudiantes de Educación Secundaria experimentó en relación a las tareas de lectura brindadas en una secuencia de clases del espacio

curricular Lengua y Literatura. Para reflexionar acerca de los resultados obtenidos se hará referencia a lo hallado en torno a los tres aspectos analizados.

En cuanto al perfil emocional de los estudiantes, los resultados demuestran que los participantes del estudio experimentaron, mayormente, emociones beneficiosas para el aprendizaje que podrían influir positivamente en la motivación, los recursos cognitivos, el uso de estrategias de aprendizaje, la autorregulación y los logros académicos de los estudiantes. Si se considera la emoción negativa que obtuvo puntaje más alto —aburrimiento— es posible inferir, según los aportes de la teoría, que tal vez haya sido provocado por tareas a las cuales los estudiantes no pudieron otorgar un valor intrínseco ni pudieron controlar.

En relación con la descripción de las tareas de lectura propuestas en la secuencia y su caracterización, podemos decir que la variedad de las mismas se dio en dos sentidos: lectura de un estudiante en voz alta para todo el curso o lectura de la docente para todos los estudiantes. En la investigación efectuada, tanto la autonomía como el control de los estudiantes en función de las tareas desarrolladas fueron incipientes. En este sentido, sería recomendable reflexionar respecto al modo en que las consignas pueden otorgar la posibilidad al estudiante de controlar la actividad, ya sea a partir de la elección de materiales, elección de consignas, de modalidad de presentación, organización del tiempo y de los grupos, entre otras cuestiones. Retomando la teoría trabajada aquí, un alto nivel de control subjetivo promovería emociones como disfrute y esperanza, razón por la cual sería interesante diseñar tareas que den oportunidades a los estudiantes para que controlen y autorregulen sus aprendizajes.

En cuanto a las expresiones de los estudiantes acerca de las emociones vinculadas a las tareas, permite considerar que las emociones positivas experimentadas por los estudiantes en las clases abordadas para el presente estudio fueron disfrute, alegría, seguridad, orgullo y ciertas emociones positivas no especificadas. En el caso de las emociones negativas que los estudiantes manifiestan vinculadas a las clases, se encontró gran predominancia de aburrimiento, además de enojo y otras emociones negativas sin especificar. Es interesante advertir que el predominio del aburrimiento condice con los resultados arrojados por el AEQe, vinculados al perfil emocional de los estudiantes. Si se consideran las tareas de lectura en particular, es significativo que la amplia mayoría de los estudiantes mencionó la lectura de una historieta acerca de la novela *Don Quijote de la Mancha* como promotora de emociones académicas positivas debido al mayor conocimiento que tienen acerca de este tipo de texto, su extensión acotada y la posibilidad de control y autonomía por parte de los estudiantes. Por otra parte, la lectura de la historieta introduce cierta variedad, reconocida

como un aspecto central para el esfuerzo por parte del estudiante (Paoloni, 2010).

En el caso de las emociones académicas negativas vinculadas a las tareas de lectura, se considera la lectura en voz alta por parte de algún estudiante como generadora de aburrimiento, puesto que se trata de una lectura poco sistemática y más interrumpida por parte de los compañeros. En este caso, en contraposición con la lectura realizada por el docente, el clima generado ya no sería el propicio para la lectura si no que, según las expresiones de los estudiantes, se genera un clima de desorden y bullicio en el que se dan discusiones, gritos o situaciones que pueden contribuir al despliegue de emociones negativas. Esto conduce a retomar los aportes de Pekrun (2014), quien no desconoce el papel de las relaciones sociales en el aula y destaca la importancia de las relaciones entre pares.

Vinculado al aburrimiento que generan las tareas de lectura, cabe mencionar los aportes de Paula Carlino (2002) acerca de la creencia de que los estudiantes no leen o no entienden lo que leen. En este punto es preciso interrogarse acerca del gusto que ellos poseen por la lectura, las elecciones de los textos que pueden realizar y en qué nivel las lecturas propuestas en las instituciones educativas son necesarias para mejorar la acción comunicativa de los estudiantes dentro y fuera de las mismas.

Consideramos que la investigación aquí presentada realiza contribuciones tanto teóricas como prácticas al campo de estudio de la Psicología Educativa. Así, desde lo teórico, representa un avance en cuanto al abordaje de las emociones, consideradas desde una perspectiva integral, en la que aspectos personales son estudiados en interrelación con contextos de aprendizajes reales en donde se desempeñó un grupo de estudiantes.

En cuanto a la práctica, destacamos dos importantes implicaciones del trabajo. En primer lugar, creemos que el enfoque de investigación propuesto y los resultados hallados aportan herramientas para poder diseñar ambientes educativos en los cuales los aspectos emocionales sean tenidos en cuenta y se promueva el desarrollo de emociones placenteras y beneficiosas para los aprendizajes. En segundo lugar, la investigación realizada contribuye a pensar acerca de la importancia del diseño de tareas académicas que proporcionen oportunidades para la reflexión, la autorregulación, que sean significativas para los estudiantes y que presenten un adecuado nivel de dificultad.

Más allá de reconocer estos aportes, no desconocemos que el estudio presenta ciertas limitaciones. Una de ellas se vincula a la realización de las entrevistas siguiendo una modalidad grupal, en función de requerimientos temporales de la

institución. La segunda limitación puede relacionarse con la imposibilidad de continuar investigando la secuencia en su totalidad, aspecto que hubiese permitido conocer cómo los estudiantes se manifiestan frente a otros géneros literarios, además de los dos abordados en el presente estudio. En tercer lugar, también se reconoce que el estudio se llevó a cabo sólo en un espacio curricular de los muchos que los estudiantes cursan.

A modo de orientaciones para investigaciones futuras proponemos realizar aportes en torno a dos ejes: uno de ellos, relacionado a investigaciones en que las emociones se articulen con otras temáticas estudiadas actualmente por la Psicología Educativa y otro, vinculado a nuevos abordajes metodológicos.

Respecto al primer eje sería interesante incorporar el proceso de escritura como otro aspecto vinculado a las emociones académicas, a fin de realizar asociaciones con la lectura, abordada en este estudio. También podría ser oportuno considerar la incidencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) sobre los procesos de lectura y de escritura (Ferreiro, 2006). En este sentido, Marcelo Belinche, Rossana Viñas, Sandra Oliver, Fabián Fornaroli y Luciano Altamirano (2018) vinculan las TIC y la alfabetización, al expresar que los adolescentes mantienen contacto con las letras, pero desde soportes digitales, y sería interesante abordar las emociones relacionadas con la escritura y la lectura en estos nuevos soportes y las emociones que se experimentan ante su utilización para el abordaje de contenidos dentro de la Educación Secundaria. En este sentido, la línea de ecologías de aprendizaje está cobrando relevancia en la actualidad por permitirnos comprender que los procesos de aprendizaje se dan a través de diversos contextos y mediante interacción (Barron, 2006). Esto nos conduce a pensar que también surgirían importantes contribuciones de estudios centrados en comunidades de lectura y escritura, atendiendo a las emociones acontecidas en dichas comunidades. Otro punto interesante a considerar en estudios futuros es la regulación que los estudiantes realizan de sus propias emociones, puesto que sus aprendizajes y logros se ven influidos tanto por las emociones como por los esfuerzos para regular estas emociones (Jarrel y Lajoie, 2017).

En cuanto a la consideración de nuevos abordajes metodológicos, sería importante la realización de estudios de diseño a fin de crear contextos de aprendizaje promisorios y generar conocimiento que contribuya a mejorar la calidad de las prácticas instructivas en diferentes niveles, contextos y áreas disciplinares (Rinaudo y Donolo, 2010). Estos estudios se desarrollan mediante prácticas y herramientas participativas en un contexto educativo real (Gutiérrez y Penuel, 2014).

## REFERENCIAS

- Ames, Carole (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Education Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Barron, Brigid (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49(4), 193-224. <https://doi.org/10.1159/000094368>
- Belinche, Marcelo; Viñas, Rossana; Oliver, Sandra; Fornaroli, Fabián & Altamirano, Luciano. (2018). Un punto de encuentro para la lectura y la escritura. *Razón y palabra*, 13(65). Recuperado de: [https://www.academia.edu/38395311/Belinche-Vi%C3%B1as\\_y\\_otros.pdf?auto=download](https://www.academia.edu/38395311/Belinche-Vi%C3%B1as_y_otros.pdf?auto=download)
- Carlino, Paula (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y vida*, 23(1), 6-14.
- Díaz Barriga, Ángel (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 11-33. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56729527002.pdf>
- Feldman, Daniel (2010). *Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002480.pdf>
- Ferreiro, Emilia. (2006). Nuevas tecnologías y escritura. *Reflexiones pedagógicas. Docencia*, 30, 46-53. Recuperado de: <http://cmap.upb.edu.co/rid=1R9Y8JXLP-KQHRCR-QY/Nuevas%20tecnolog%C3%ADas%20y%20escritura.pdf>
- Goetz, Thomas; Nett, Ulrike; Martiny, Sarah; Hall, Nathan; Pekrun, Reinhard; Dettmers, Swantje & Trautwein, Ulrich (2012). Students' emotions during homework: structures, self-concept antecedents and achievement outcomes. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 225-234. <https://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.006>
- Gutiérrez, Kris & Penuel, William (2014) Relevance to practice as criterion for rigor. *Educational Researcher*, 43(1), 19-23. <https://doi.org/10.3102/0013189X13520289>
- Gvartz, Silvia & Palamidessi, Mariano (1998). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires, Aique.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos & Baptista Lucio, Pilar (2008) *Metodología de la investigación* (4ta Ed.). México D. F.: McGraw Hill.
- Ibarrola, Begoña. (2017). *La Educación emocional. Sentir y pensar en la escuela*. Buenos Aires. SM.
- Jarrel, Amanda & Lajoie, Susanne (2017). The regulations of achievement emotions: implications for research and practice. *Canadian Psychology*, 58(3) 276-287. <https://doi.org/10.1037/cap0000119>
- Järvenoja, Hanna & Järvelä, Sanna (2009). Emotion control in collaborative learning situations: do students regulate emotions evoked by social challenges? *British Journal of Educational Psychology*, 79(3), 463-481. <https://doi.org/10.1348/000709909x402811>

- Paoloni, Paola (2010). Motivación para el aprendizaje. Aportes para su estudio en el contexto de la universidad. En Paola Verónica Paoloni, María Cristina Rinaudo, Danilo Donolo, Antonio González Fernández & Néstor Roselli (Eds.), *Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras* (pp. 9-366). Río Cuarto: Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Paoloni, Paola; Vaja, Arabela & Muñoz, Verónica (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.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/34/english/Art\\_34\\_960.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/34/english/Art_34_960.pdf)
- Pekrun, Reinhard (2006). The Control - Value Theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for Educational Research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, Reinhard (2014). Emotions and learning. *Educational Practices Series. International Academy of Education*. UNESCO. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/5174/c058e03984577b03604deeb92fd02add4a69.pdf>
- Pekrun, Reinhard; Goetz, Thomas & Perry, Raymond (2005). *Achievement Emotions Questionnaire. User's Manual (version 2005)*. Munich: University of Munich.
- Pekrun, Reinhard; Goetz, Thomas; Titz, Wolfram & Perry, Raymond (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-106. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4)
- Pekrun, Reinhard; Goetz, Thomas; Frenzel, Anne; Barchfeld, Petra & Perry, Raymond (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>
- Rinaudo, María Cristina (1999). *Comprensión del texto escrito*. Río Cuarto: Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Rinaudo, María Cristina & Donolo, Danilo (2010) Estudios de diseño. Una alternativa promisoriosa en la investigación educativa. *RED Revista de Educación a Distancia*, 22, 2-29. Disponible en: [http://www.um.es/ead/red/22/rinaudo\\_donolo.pdf](http://www.um.es/ead/red/22/rinaudo_donolo.pdf)



REBECA MARIEL MARTINENCO

Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Villa María. Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). [rebeca\\_martinenco@hotmail.com](mailto:rebeca_martinenco@hotmail.com)

#### ARABELA BEATRIZ VAJA

Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis y Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Becaria Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en la Universidad Nacional de Villa María.

[arabelavaja@gmail.com](mailto:arabelavaja@gmail.com)

#### ROCÍO BELÉN MARTÍN

Doctora en Psicología. Investigadora asistente CONICET en CIT Villa María. Profesora Adjunta FCEFyN de la Universidad Nacional de Córdoba.

[rociobelenmartin@gmail.com](mailto:rociobelenmartin@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-003-3172-0070>

#### FORMATO DE CITACIÓN

Martinenco, Rebeca Mariel; Vaja, Arabela Beatriz & Martín, Rocío Belén (2020). Emociones académicas en una secuencia didáctica de Lengua y Literatura en Educación Secundaria. *Quaderns de Psicologia*, 22(1), e1495.  
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1495>

#### HISTORIA EDITORIAL

Recibido: 26-12-2018

1ª revisión: 18-04-2020

Aceptado: 24-04-2020

Publicado: 30-04-2020