

Motivación y emociones: ingredientes esenciales del interés y el involucramiento en el aprendizaje en línea

Benilde García Cabrero y Vania Jocelyn Pineda Ortega

Motivation and Emotions: Essential Ingredients of Interest and Engagement in Online Learning

Resumen

Se presenta una revisión teórica sobre los aspectos motivacionales y afectivos que impulsan el involucramiento académico de los estudiantes. Se describen, en primera instancia, las principales facetas de la motivación, como son la autoeficacia, y la orientación a la meta, entre otras, así como las principales emociones que se manifiestan en los contextos educativos. Posteriormente, se explora la importancia del interés como variable vinculada al involucramiento del alumno, para finalmente destacar el rol de los profesores en el surgimiento y sostenimiento del interés y la motivación intrínseca, aspectos clave que propician la participación activa y aprendizaje profundo de los estudiantes en el ámbito escolar. **Palabras clave:** motivación; emociones; involucramiento académico; aprendizaje en línea.

Abstract

The motivational and affective aspects that drive the academic engagement of students is reviewed. Initially, the main facets of motivation are described, such as self-efficacy, goal orientation, among others, as well as the main emotions that are present in educational contexts. Subsequently, the importance of interest as a variable linked to students' engagement is explored, to finally highlight the role of teachers in the emergence and sustaining of interest and intrinsic motivation, key aspects that encourage active participation and deep learning of students in school.

Keywords: motivation; emotions; academic engagement; online learning.

Introducción

En el campo de la investigación y la práctica profesional de la educación, existe evidencia de un interés creciente por abordar las dimensiones afectivas que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se desarrollan tanto en entornos presenciales como en línea. Carol Dweck, investigadora norteamericana de la Universidad de Stanford, quien se ha destacado por sus investigaciones sobre la habilidad socioemocional de perseverancia (*grit academic tenacity*) como determinante del éxito académico, ha señalado que las habilidades denominadas no cognitivas (como es el caso de la perseverancia), pueden importar incluso más que los factores cognitivos, para que los estudiantes se motiven y alcancen sus metas académicas (Dweck, Walton & Cohen, 2014).

Las habilidades no cognitivas han sido etiquetadas de diversas formas en la literatura académica: *habilidades blandas, habilidades no cognitivas, habilidades de carácter, rasgos de personalidad y temperamento, habilidades o competencias del siglo XXI o habilidades para la vida* (García Cabrero, 2018). Estos conceptos son similares, ya que hacen referencia a habilidades, que, si bien están relacionadas con las habilidades cognitivas, también incorporan factores sociales y emocionales (Sánchez, Valerio & Gutiérrez, 2016).

Dentro de las habilidades no cognitivas se encuentran, además de la perseverancia, la autorregulación, la mentalidad de crecimiento, el sentido de agencia, la colaboración y la toma de decisiones, entre otras (Sánchez, Valerio & Gutiérrez, 2016; Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta, 2015). Estas habilidades están estrechamente relacionadas, no solamente con el desempeño académico, sino con el éxito económico y social, el bienestar psicológico y físico de los individuos (Duckworth & Yeager, 2015). Se ha encontrado que estas habilidades

promueven el aprendizaje y el logro académico a largo plazo, ya que influyen en las creencias de los estudiantes sobre sí mismos y sobre la escuela, así como en sus hábitos de autocontrol, factores que pueden transformar tanto su motivación académica, como su experiencia escolar completa.

La motivación académica

La motivación puede ser entendida como el proceso psicológico a través del cual una actividad intencionada es impulsada y sostenida, por lo que influye en lo que se aprende, cómo se aprende y cuándo se aprende (Dweck, Walton & Cohen, 2014; Schunk, 1995). La motivación, por tanto, energiza y orienta las acciones de los individuos hacia las metas que pretenden lograr.

Entre los aspectos que integran la motivación académica se encuentran (Paoloni, 2015):

- La orientación hacia la meta, es decir, la disposición de las personas a actuar de cierta manera cuando se les presenta una situación de logro. Dentro de este aspecto existen dos orientaciones, una referente a las metas intrínsecas o de aprendizaje y otra a las metas extrínsecas o de desempeño. Por ejemplo, un estudiante estará orientado a una meta intrínseca cuando se enfoca en sus capacidades y competencias personales mediante aprendizajes que le sean significativos; sin embargo, si su interés está en demostrar su capacidad y competir con los demás, su meta es extrínseca.
- Las creencias de autoeficacia son aquellas relacionadas a los juicios que los estudiantes realizan sobre su capacidad para completar exitosamente una tarea escolar.
- Las expectativas sobre el resultado y las valoraciones se refieren a los resultados que creen que lograrán los estudiantes, con sus acciones.

- Las atribuciones de causalidad, es decir, el proceso por el cual los estudiantes explican las causas de los resultados que obtienen después de una actuación determinada. Este aspecto se divide en tres dimensiones: *locus* (causa interna o externa), estabilidad (causas estables o inestables) y controlabilidad (causas controlables o incontrolables).
- Las creencias de control y la percepción de autonomía, se refieren a la creencia de los estudiantes de que son responsables de sus acciones, ya que son capaces de iniciarlas y controlarlas.

De acuerdo con lo señalado por Schunk, Pintrich, y Meece (2008), cuando los estudiantes están motivados académicamente, es más probable que realicen actividades desafiantes, que participen activamente, que tengan un aprendizaje profundo y que logren un mejor rendimiento. Ahora bien, ¿qué factores intervienen en alcanzar altos niveles de motivación intrínseca?, y, ¿qué pueden hacer los profesores para influir en que los estudiantes estén altamente motivados? Una primera respuesta a estas interrogantes puede estar relacionada con desvelar el papel de las emociones en el proceso motivacional, para después dar paso a la discusión de cómo pueden los profesores influir para que los estudiantes experimenten las emociones que se relacionan con despertar el interés de los estudiantes por una determinada asignatura o tópico, elevar su motivación y lograr que se involucren activamente en su aprendizaje hasta alcanzar las metas académicas deseadas.

La motivación para aprender es equivalente al deseo de participar en actividades para aprender algo que nos interesa (Kim & Bennekin, 2013). Lo que hace que los estudiantes realmente aprendan es su participación consciente en esas actividades de aprendizaje porque “la participación conduce a resultados tales

como el logro” y “la motivación sostiene la participación” (Martin, 2012, p. 305). Sin embargo, la motivación no es suficiente para que exista el compromiso o involucramiento, debido a que puede existir la motivación sin compromiso, es decir, los estudiantes pueden desear algo, pero no hacer lo necesario para conseguirlo. Por lo tanto, lo que transforma la motivación en compromiso, es el esfuerzo y la regulación metacognitiva (regulación de sus propios pensamientos), que los estudiantes invierten en su proceso de aprendizaje. El valor que los estudiantes dan a la utilidad del aprendizaje es un predictor de su rendimiento a mediano plazo, mientras que el valor intrínseco, si bien no predice el rendimiento de los estudiantes, sí predice su incorporación (inscripción) a un curso determinado (Bong & Clark, 1999).

Emociones y motivación académica

Las emociones pueden intervenir positiva o negativamente en la motivación académica; emociones negativas como la desesperanza y el aburrimiento, reducen la motivación y el procesamiento de la información, lo que tendrá un efecto negativo sobre el rendimiento; sin embargo, son también las emociones como el enojo, la ansiedad y la vergüenza, las que pueden inducir una fuerte motivación extrínseca para invertir esfuerzos y evitar el fracaso (Pekrun, 2011).

Las emociones que intervienen en los procesos de aprendizaje de los alumnos, han sido denominadas emociones académicas y han sido clasificadas por Pekrun (2014) en cuatro categorías:

- Emociones de logro, que están relacionadas con las actividades académicas, con el éxito y fracaso que se obtenga en las mismas, así como con el disfrute del aprendizaje, la esperanza y el orgullo relacionados con el éxito, y la ansiedad y la vergüenza

relacionadas con el fracaso.

- Emociones epistémicas, desencadenadas por problemas cognitivos, como la sorpresa que causa enfrentarse a una nueva tarea, la curiosidad, la confusión, y la frustración frente a los obstáculos que se presentan.
- Las emociones tópicas son aquellas que se relacionan con los temas presentados en un curso o lección, tales como la empatía con el destino de alguno de los personajes de una novela, la ansiedad y el disgusto cuando se habla de, por ejemplo, problemas médicos, o el disfrute, al comentar sobre una pintura en clase.
- Las emociones sociales se producen como resultado de la interacción con los maestros y compañeros en el aula. Entre estas emociones se encuentran el amor, la simpatía, la compasión, la admiración, el desprecio, la envidia, la ira o la ansiedad social.

Motivación e Interés

La motivación académica y las emociones académicas intervienen en las tendencias dispositionales de un estudiante para comprometerse con un tema a través del tiempo, o para hacerlo sólo transitoriamente. Estos tipos de compromiso a corto y largo plazo se han clasificado en dos categorías según su duración: interés individual estable, mismo que se mantiene a lo largo del tiempo, e interés situacional emergente, que se refiere al enfoque de la atención, que va acompañado de una reacción afectiva (sorpresa, disgusto), que se desencadena en respuesta a los estímulos ambientales presentes, que pueden o no perdurar en el tiempo (Hidi & Renninger, 2006).

Para que surja un interés personal sostenido, según Hidi y Renninger (2006), es necesario atravesar por cuatro fases:

- Fase I. Desencadenante del interés situacional, consiste en despertar el interés situacional a través de estímulos novedosos o información sorprendente.
- Fase II. Interés situacional sostenido, en esta fase se producen cambios en la preferencia disposicional de los estudiantes y su gusto por alguna asignatura en particular.
- Fase III. Interés individual emergente; esta etapa conduce al surgimiento de un interés individual genuino. Durante esta fase, las personas tienen una disposición interiorizada sobre el interés acerca de algún tema y tienden a buscar comprometerse más con poco apoyo externo.
- Fase IV. Interés individual sostenido, en esta fase surge un interés profundo sobre el tema, que provoca una tendencia disposicional a comprometerse durante largos periodos de tiempo en el aprendizaje y sin ayuda externa.

De acuerdo con Rotgans y Schmidt (2014), el interés situacional es una respuesta cognitiva a la percepción de una deficiencia en conocimiento en un determinado dominio. Es decir, ocurre en las etapas iniciales de acumulación de conocimiento, pero una vez que se alcanza un nivel adecuado de éste, el interés debiese convertirse en interés individual sostenido.

La importancia de prestar atención al interés se deriva, como lo señalan Rotgans y Schmidt (2014), de la estrecha vinculación entre el interés y el aprendizaje, ya que entre más interés tiene un estudiante en un tópico determinado, más dispuesto está a aprender acerca de ese tópico. Por tanto, se asume que el interés es una fuerza motivacional en el aprendizaje, induce a los alumnos a persistir en una tarea, incluso si ésta es difícil. Así mismo, hace que los estudiantes enfoquen su atención en dicha tarea y produce un afecto positivo relacionado

con la tarea y con el resultado de aprendizaje; esto puede ejemplificarse fácilmente con el aprendizaje de los juegos por computadora en el que los alumnos persisten por largas horas y disfrutan el aprendizaje. Una vez disparado el interés situacional, requiere ser mantenido para que el aprendizaje tenga lugar.

Involucramiento académico

La motivación y el interés que los estudiantes tengan en una determinada asignatura está relacionado con lo involucrado que se encuentren en las actividades de aprendizaje. A esto se le ha llamado involucramiento académico, es decir, el nivel de concentración, atención y esfuerzo, y la presencia de emociones como el disfrute y el uso de estrategias de aprendizaje complejas que facilitan la realización de las tareas (Reeve, 2012).

En fechas recientes se han realizado esfuerzos por estudiar el involucramiento de los alumnos en los contextos de aprendizaje a distancia. En una encuesta realizada por Martin y Bolliger (2018), para indagar sobre la importancia del involucramiento en los entornos de aprendizaje en línea, se encontró que los alumnos perciben que encontrarse involucrados es importante, tanto para fomentar su motivación por el estudio de una determinada asignatura, como para incrementar su satisfacción y reducir la sensación de aislamiento que ocurre frecuentemente en las modalidades de aprendizaje en línea.

El involucramiento es un constructo en el que se han definido tres dimensiones: emocional, cognitiva y conductual. El involucramiento emocional se relaciona con los sentimientos que experimentan los estudiantes al realizar actividades de aprendizaje. Autores como Skinner, Furrer, Marchand y Kindermann (2008), plantean que el involucramiento emocional incluye la emoción de orgullo (de sí mismo,

sentirse satisfecho de los logros alcanzados) y también se ha explorado el papel de dicha emoción en relación con la perseverancia. Carver, Sinclair y Johnson (2010), han señalado que el orgullo motiva a las personas a perseverar en ausencia de incentivos extrínsecos; es decir, el orgullo por el trabajo desarrollado funciona como un antídoto contra la desesperación, la desmotivación y el abandono de los estudios. La dimensión cognitiva es conceptualizada por Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004), como el uso de estrategias metacognoscitivas de autorregulación del aprendizaje, lo que implicaría la supervisión y evaluación de resultados al desarrollar actividades de aprendizaje. Por su parte, el involucramiento conductual, de acuerdo con Skinner, Pitzer y Brule (2014), incluye la perseverancia, es decir, los esfuerzos sostenidos que los estudiantes llevan a cabo para mantenerse en la realización de una tarea específica, a pesar de las dificultades encontradas, a fin de lograr un objetivo determinado.

El rol de los profesores en el surgimiento del interés y la motivación intrínseca

El interés situacional, mismo que es necesario para aumentar los niveles de aprendizaje en los estudiantes, se puede acrecentar mediante diferentes actividades. Al respecto, Schraw, Flowerday, y Lehman (2001, citados por Rotgans y Schmidt, 2014) sugieren que hay tres formas de aumentar el interés situacional en el aula: 1) proporcionar opciones significativas a los estudiantes sobre qué y cómo estudiar; 2) seleccionar textos bien organizados, estructurados y vívidos que promuevan el interés y proporcionen conocimientos relevante necesarios para entender un tema a fondo; 3) animar a los estudiantes a ser aprendices activos (a través de la predicción o resumiendo lo que ya saben, quieren saber y tienen aprendido).

En una revisión similar realizada por Ber-
gin (1999, citado por Rotgans y Schmidt, 2014)
sobre los factores que influyen en el interés en
los alumnos, el autor sugiere que aspectos ins-
truccionales tales como confrontar a los estu-
diantes con un concepto erróneo, la interacción
social por medio de grupos de trabajo, hacer
uso del humor y la narrativa (a través de contar
una historia) pueden aumentar el interés situa-
cional de los estudiantes.

Sin embargo, en esta discusión hace falta
reflexionar sobre los posibles efectos de las
características personales de los docentes para
aumentar el interés situacional de los estu-
diantes. Por ejemplo, si las características del
profesor, como su experiencia en un dominio
temático, la preocupación social por los estu-
diantes y su capacidad de “sintonizar” con los
estudiantes y discutir materiales educativos de
una manera en que ellos verdaderamente en-
tiendan los contenidos, tienen una influencia
directa en los estudiantes.

De acuerdo con Rotgans y Schmidt (2011),
existen tres características de los maestros que
están relacionadas con el incremento en el in-
terés situacional de los alumnos por una mate-
ria: 1) la congruencia social, 2) el conocimiento
sobre la materia de estudio y 3) la congruencia
cognitiva. La congruencia social se refiere al
interés personal o preocupación que tiene un
profesor por sus alumnos, cuando los estu-
diantes experimentan que el profesor es social-
mente congruente, no sienten miedo de decirle que
algo no entendieron, no están preocupados por
cometer errores y están dispuestos a seguir in-
tentando hasta alcanzar las metas.

Por una parte, el grado de conocimiento
que tiene un profesor sobre su asignatura tiene
efectos positivos sobre el logro académico e in-
fluye sobre el interés situacional; por tanto, es
improbable que los estudiantes tomen de forma
seria una tarea de aprendizaje si sienten que al
profesor le falta conocimiento sobre el tópico.

Por otra, si los profesores están proporcionando
consejos o explicaciones cortas en momentos
críticos del proceso de aprendizaje, esto puede
ayudar a que los estudiantes superen las dificul-
tades y a que el interés situacional por la asigna-
tura se incremente.

Por su parte, la congruencia cognitiva se
refiere a la habilidad para expresarse en un len-
guaje que los estudiantes puedan entender utili-
zando los conceptos que ellos mismos usan y ex-
plicándolos de formas fácilmente comprensibles
por los alumnos. Un profesor que es congruen-
te cognitivamente y que sabe que un concepto
particular es difícil de entender, lo separará en
pequeños pasos y hará preguntas a los alumnos,
guiándolos hasta que alcancen el nivel de com-
prensión esperado.

En relación con estas tres características,
Rotgans y Schmidt (2011) encontraron que la
congruencia social y el dominio sobre la asigna-
tura no están directamente relacionados con el
interés situacional, sino que son variables que
preceden a la congruencia cognitiva. Es decir
que tanto ser amigable y estar conectado social
y emocionalmente con los alumnos, así como tener
una vasta cantidad de conocimientos acerca
de un tópico, predicen en gran medida qué tan
congruente cognitivamente es un profesor. A su
vez, la congruencia cognitiva expresada a trav-
és de proporcionar andamios para estructurar
el tópico bajo estudio, es un factor significativo
para predecir el nivel de interés situacional de
los alumnos.

Estos elementos deben ser tomados en
cuenta en los entornos virtuales, para asegurar
que los profesores generen el suficiente interés
en los alumnos, que los motive y los involucre
afectiva, cognitiva y conductualmente en las ta-
reas de aprendizaje. Estos elementos han sido
considerados en los modelos de competencias
docentes desarrollados por investigadores de la
universidad de Athabasca y contemplados en la
propuesta de García Cabrero *et al.* (2018), en el

que se considera que en los entornos virtuales la comunicación que se realiza mediada por la computadora influirá sobre los patrones de interacción profesor-alumnos. No obstante, la “presencia” de los profesores sigue considerándose de suma importancia para mejorar la experiencia de instrucción de los alumnos, debido a que la calidad del aprendizaje es mayor cuando el profesor tiene una “presencia” en las situaciones en las que los alumnos interactúan con sus compañeros (Alamri & Tyler-Wood, 2017).

En este sentido, se han definido cinco tipos de presencia de los profesores en los entornos virtuales:

- Presencia docente: está integrada por el diseño, la facilitación y la dirección de los procesos cognoscitivos y sociales con el fin de que los estudiantes logren aprendizajes personalmente significativos y educacionalmente valiosos (Garrison et al., 2000 citado por García Cabrero et al., 2018).
- Presencia cognitiva: se refiere al grado en el que los estudiantes son capaces de construir el sentido y el significado de los temas planteados mediante la reflexión y el discurso (Garrison, Anderson y Archer, 2001, citado por García Cabrero et al., 2018).
- Presencia social: hace referencia al grado en el que los estudiantes se sienten social y emocionalmente conectados con el grupo (Garrison, 2011, citado por García Cabrero et al., 2018).
- Presencia de aprendizaje: se refiere a las etapas de previsión, desempeño y reflexión que incluye el aprendizaje autorregulado, pero con énfasis en las metas y en las actividades específicas de los estudiantes (Shea, Hayes & Vickers, 2010, citado por García Cabrero et al., 2018).
- Presencia emocional: hace referencia a las emociones de los actores educativos (Cleveland & Campbell, 2012, citado por García Cabrero et al., 2018).

Consideraciones finales

Los aspectos afectivo motivacionales son elementos fundamentales de la actuación docente y de las respuestas que dan los alumnos en los entornos educativos, tanto presenciales como virtuales. Es fundamental entender las dinámicas de interacción entre procesos como el interés, la motivación y el involucramiento, para poder sustentar de forma adecuada los procesos de planeación, conducción y evaluación en los entornos de aprendizaje en línea. Despertar el interés o ayudar a sostenerlo, es un aspecto fundamental del aprendizaje; orientar la motivación, de tal manera que se convierta en intrínseca, depende en gran medida de haber logrado transformar el interés inicial emergente, en un interés individual sostenido, lo cual, a su vez, tendrá un impacto en el involucramiento emocional, cognitivo y conductual de los alumnos. Esto finalmente dará como resultado que los alumnos perseveren y alcancen las metas de aprendizaje esperadas en un curso.

Bibliografía

- Alamri, A. & Tyler-Wood, T. (2017). Factors Affecting Learners With Disabilities Instructor Interaction in Online Learning. *Journal of Special Education Tecnology*, 32(2), 59-69. doi: 10.1177/0162643416681497.
- Bong, M. & Clark, R. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational psychologist*, 34(3), 139-153.
- Carver, C., Sinclair, S. & Johnson, S. (2010). Authentic and hubristic pride: Differential relations to aspects of goal regulation, affect, and self-control. *Journal of Research in Personality*, 44, 698-703. Disponible en <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3137237/>.
- Duckworth, A. & Yeager, D. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other

- than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237-251.
- Dweck, C., Walton, G. & Cohen, G. (2014). *Academic Tenacity Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning*. Seattle, USA: Bill & Melinda Gates Foundation.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P. & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept: State of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-119. Disponible en <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543074001059?journalCode=vera>.
- García Cabrero, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19 (6), 1-17. doi: 10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5.
- García Cabrero, B., Luna, E., Cisneros-Cohernour, E., Cordero, G. & García, H. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 343-365. doi: 10.5944/ried.21.1.18816.
- Hidi, S. & Renninger, K. (2006). The Four Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
- Kim, C. & Bennekin, K. (2013). Design and implementation of volitional control support in mathematics courses. *Educational Technology Research and Development*, 61(5), 793-817.
- Martin, F. & Bolliger, D. U. (2018). Engagement Matters: Student Perceptions on the Importance of Engagement Strategies in the Online Learning Environment. *Online Learning*, 22(1), 205-222. doi: 10.24059/olj.v22i1.1092.
- Martin, A. (2012). Part II Commentary: Motivation and Engagement: Conceptual, Operational, and Empirical Clarity. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (303-311), Nueva York: Springer.
- Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. En S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Nueva York: Springer.
- Rotgans, J. & Schmidt, H. (2014). Situational interest and learning: Thirst for knowledge. *Learning and Instruction*, 32, 37-50. doi: 10.1016/j.learninstruc.2014.01.002.
- Sánchez Puerta, M., Valerio, A. & Bernal, M. (2016). *Taking stock of programs to develop socioemotional skills: A systematic review of program evidence*. The World Bank.
- Skinner, E., Pitzer, J. & Brule, H. (2014). The role of emotion in engagement, coping, and the development of motivational resilience. En R. Pekrun y Linnenbrink, L. (Eds.), *International Handbook of Emotions and Education* (pp. 331-347). New York: Taylor & Francis.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. & Kindermann, T. (2008). Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic?, *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781. Disponible en <http://psycnet.apa.org/record/2008-16034-004>.
- Paoloni, P. (2015). *Motivación y emociones en los aprendizajes académicos. aportes teóricos y estudio de campo que desafían la formación del profesorado. Políticas, aprendizajes y tic, diálogos en el continuum de los estudios en el nivel superior*. Trabajo presentado durante las VIII Jornadas Nacionales y el 1° Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. Universidad Nacional de Mar de Plata.
- Pekrun, R. (2011). Emotions as drivers of learning and cognitive development. En R. Calvo y S. D´Mello (Eds.), *New perspectives in affect and learning technologies: Vol 3. Explorations in the learning sciences, instructional systems, and performance technologies* (pp. 23-39). Nueva York: Springer.
- Pekrun, R. (2014). Emotions and Learning. [Educational Practices Series-24 de la International academy of education e International Academy of Education]. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002276/227679e.pdf>.

- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. En: J. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-303). Nueva York, NY: Plenum Press.
- Schunk, D., Pintrich, P., & Meece, J. (2008). *Motivation in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Weissberg, R., Durlak, J. A., Domitrovic, C. E. & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. En J.. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg & T. Gullotta (Eds.), *Handbook for social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). Nueva York, E.U.A.: Guilford Press.
-

Dra. Benilde García Cabrero

Universidad Nacional Autónoma de México
benilde@unam.mx.

Mtra. Vania Jocelyn Pineda Ortega

Universidad Nacional Autónoma de México
vania.pineda@gmail.com

