



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

Línea de investigación: Saberes, educación y tecnología



**LA PRACTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE COMO CLAVE EN LA
MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE.**

**Autor: Páez Marly
Tutora Dra. Calderón Jakelin**

Rubio, noviembre 2025



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

Línea de investigación: Saberes, educación y tecnología



**LA PRACTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE COMO CLAVE EN LA
MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE.
(Trabajo presentado como requisito parcial para optar al grado de Doctor en
Educación)**

**Autor: Páez Marly
Tutora Dra. Calderón Jakelin**

Rubio, noviembre 2025



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA**

A C T A

Reunidos el día jueves, treinta de octubre de dos mil veinticinco, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores: **JAKELIN CALDERÓN (TUTORA)**, **LEYMAR DEPABLOS**, **SONIA LAGUADO**, **CÉSAR ROSALES** Y **MARÍA LOURDES RINCÓN**, Cédulas de Identidad Números V.-14.984.157, V.-16.420.722, V.- 9.461.670, V.- 9.246.689 y V.-5.642.915, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 684, con fecha del 30 de julio de 2025, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: **"LA PRACTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE COMO CLAVE EN LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE"**, presentado por la participante **PÁEZ MANOSALVA MARLY LORENA**, cédula de ciudadanía N° CC.-26.863.463 / pasaporte N° P.-BF020591, como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.

DRA. JAKELIN CALDERÓN
C.I.N° V.- 14.984.157

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTORA

DRA. LEYMAR DEPABLOS
C.I.N° V.- 16.420.722

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. SONIA LAGUADO
C.I.N° V.- 9.461.670

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. CÉSAR ROSALES
C.I.N° V.- 9.246.689

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. MARÍA LOURDES RINCÓN
C.I.N° V.- 5.642.915
UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA

Tabla de Contenido

	Pp.
Aceptación del Tutor.....	III
Tabla de Contenido.....	IV
Lista de gráficos.....	V
RESUMEN.....	VI
INTRODUCCIÓN.....	1
SECCIÓN	
I. EL PROBLEMA	
Situación Problemática.....	3
Objetivos del estudio.....	16
Objetivo General.....	16
Objetivos Específicos.....	16
Justificación.....	17
II. MARCO TEORICO	
Antecedentes del Estudio.....	20
Fundamentación Paradigmática.....	24
Bases Teóricas.....	33
Bases legales.....	41
III. MARCO METODOLÓGICO	
Naturaleza de la Investigación.....	43
Descripción del Escenario de Investigación.....	45
Informantes Clave.....	47
Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información.....	48
Criterios de cientificidad.....	49
Procesamiento de Análisis de la Información.....	51
IV. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	53
V. APORTES TEÓRICOS	90
Reflexiones finales	110
Referencias	

Lista de tablas

Tabla 1. Caracterización de los informantes clave.....	48
Tabla 2. Categorización.....	54

Lista de Figuras

Figura 1. Pirámide de Maslow.....	28
Figura 2. Pilares de la educación.....	39
Figura 3. Ubicación geográfica de la institución. (Google Maps).....	46
Figura 4. Fachada de la institución.....	47
Figura 5. Representación gráfica de la dimensión: Concepciones.....	60
Figura 6. Representación gráfica de la dimensión Recursos y estrategias de enseñanza.....	64
Figura 7. Representación gráfica de la dimensión. Evaluación en el aula: Perspectivas y métodos.....	68
Figura 8. Representación gráfica de la dimensión Influencia del entorno en el compromiso estudiantil.....	76
Figura 9. Representación gráfica de la dimensión Acción docente- importancia de una buena relación educativa.....	81
Figura 10. Representación gráfica de la dimensión: Factores personales.....	86
Figura 11. Representación gráfica de: Condiciones para un aprendizaje significativo.....	93
Figura 12. Representación gráfica de: Factores que influyen en la motivación..	97
Figura 13. Representación gráfica de: Importancia del vínculo afectivo.....	100
Figura 14. Representación gráfica de: Reconocimiento del alumno.....	102
Figura 15. Representación gráfica de: Percepción del estudiante.....	105
Figura 16. Representación gráfica de: Rol del docente en el vínculo afectivo..	107



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

Línea de investigación: Saberes, educación y tecnología



**LA PRACTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE COMO CLAVE EN LA
MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE.**

**(Trabajo presentado como requisito parcial para optar al grado de Doctor en
Educación)**

Autor: Páez Marly

Tutor: Dra. Calderón Jakelin

Fecha: noviembre 2025

RESUMEN

El docente se constituye la base de todo el proceso que permite la integración de los estudiantes en las actividades didácticas, por tal motivo, la presente investigación tuvo como objetivo central generar una construcción teórica sobre la relación entre la gestión pedagógica del docente y la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje, para lograrlo se asumió el enfoque cualitativo, paradigma interpretativo, como método de investigación se usó la etnografía educativa, y se tomaron los docentes como informantes clave de la investigación a quienes se les aplicaron la entrevista, y fue en sus escenarios de clase donde se llevó a cabo la observación. La información recolectada fue sometida a un proceso de categorización, contrastación y teorización, a partir del cual se estableció la fundamentación teórica propuesta. Entre los principales hallazgos se determinó que la motivación de los estudiantes estuvo influenciada por diferentes factores, tanto internos como externos, siendo uno de los elementos incidentes el docente, cuyas prácticas también se vieron afectadas por las condiciones propias de los estudiantes. A partir de ello, se concluyó que era prioritario que las prácticas docentes se adecuaran a las necesidades de cada estudiante.

Descriptores: Aprendizaje, gestión docente, motivación.

INTRODUCCIÓN

En las sociedades actuales, el estudiante amerita que su docente funja como una figura mediadora entre el conocimiento y su propio ser, de tal manera que los esquemas tradicionales sean parte del pasado, y que, el profesional, desde su actuación diaria cree los espacios y las herramientas necesarias para lograr un nivel de motivación y así asimilar de una manera significativa el aprendizaje. Por tanto, el profesional de la docencia debe replantear sus roles ante sus estudiantes, de tal manera que sea visto como una figura mediadora entre el saber y el querer hacer, logrando así establecer puentes de conexión entre los contenidos programáticos y las experiencias vividas de los estudiantes.

En líneas con lo anterior, Hondoy (2020) argumenta que: “Los docentes en su práctica cotidiana deben implementar estrategias que motiven, inspiren e involucren a los estudiantes en su propia formación. Además, diseñar planes de estudios en correspondencia a sus necesidades (p.13). Es desde este punto de partida, que el docente actual debe trascender sus labores de aula, debe cubrir las expectativas de los estudiantes, mismas que parten de la satisfacción de las necesidades de cada sujeto. Por eso, la motivación, tema central del estudio, como una acción propia del estudiante, dependió en gran medida de la gestión del docente, y fue allí donde se ubicó una nueva metodología.

Para lograr la explicación de este fenómeno, la presente investigación se estructura de la siguiente manera:

En la Sección I, se presentó el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación, la justificación y la importancia del estudio. Esta sección ofreció una visión sistemática del fenómeno investigado, permitiendo su comprensión desde una perspectiva ontológica. En la Sección II, se desarrolló el cuerpo teórico, conformado por los antecedentes, el referente teórico y la base legal. En la Sección III, se describió la metodología o ruta seguida, donde se expuso la naturaleza de la investigación, el método, el escenario e informantes clave, los instrumentos para la recolección de la información, los criterios de cientificidad y el procedimiento de análisis. En la Sección IV, se presentó el análisis de la información, en el cual se

expusieron los testimonios de los docentes entrevistados en contraste con los autores y la percepción de la investigadora a través de la observación.

Finalmente, en la Sección V, se abordó la teorización junto con los hallazgos reflexivos. Es importante mencionar desde este punto que la investigación se inscribió en la línea “Realidades didácticas de la carrera docente”, pues sus lineamientos expresaron la proyección de la investigación como un aporte valioso para visualizar la carrera del profesional de la docencia desde su complejidad, abarcando mucho más que el simple desarrollo de contenidos programáticos.

SECCIÓN I

EL PROBLEMA

Planteamiento Del Problema

La labor docente está profundamente influenciada por un contexto turbulento, en el que los avances tecnológicos constantes, las desigualdades sociales, la pobreza y la violencia alteran significativamente la práctica educativa. Por ello, los estudiantes deben ser considerados teniendo en cuenta estas complejidades y particularidades. Desde esta perspectiva, el rol del docente adquiere una importancia fundamental, ya que debe adoptar una actitud comprensiva y revitalizar la figura del estudiante en medio de estos factores externos, los cuales afectan su proceso de aprendizaje, moldean su personalidad y su visión del mundo, pero no determinan su capacidad de aprender.

La práctica pedagógica constituye un pilar fundamental en el desarrollo de la educación, pues permite la articulación entre teoría y acción en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según Freire (1998), "enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción" (p. 25). Esta afirmación resalta la importancia de que los docentes adopten una postura crítica y reflexiva en su labor educativa. En este sentido, la práctica pedagógica debe estar orientada hacia un enfoque participativo, donde el estudiante no sea un receptor pasivo de información, sino un actor activo en la construcción de su conocimiento. Para Vygotsky (1978), el aprendizaje se desarrolla mediante la interacción social y la zona de desarrollo próximo, lo que implica que el docente desempeñe un rol de mediador y facilitador en el proceso educativo.

Para esta investigación, se adoptó la definición de práctica pedagógica establecida por el Ministerio de Educación Nacional en la resolución 18583 (MEN 2017):

La práctica pedagógica se entiende como el proceso de formación, conceptualización, observación, transposición, interacción o intervención, investigación, innovación y experimentación en contextos escolares. En este

proceso, se reconocen la observación, la inmersión y la investigación como ejercicios fundamentales mediante los cuales el futuro docente adquiere y comprende el sentido formativo de los escenarios propios de su desempeño profesional (p. 7).

De acuerdo con esta definición, la práctica pedagógica está conformada por tres elementos principales: (a) la observación, (b) la inmersión y (c) la investigación, los cuales interactúan a través de la mediación de la Universidad, mediante docentes supervisores de prácticas, estudiantes en formación y docentes de los centros de práctica. En esta conceptualización, se consideran aspectos que han sido objeto de estudio en otros países y que comparten ciertos aspectos en común, como es el caso del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación de Chile, apoyado por la UNESCO, que define la práctica como:

Un proceso orientado a lograr resultados exitosos y mejorar el desempeño docente. Se entiende como aquel profesor que logra desplegar una combinación compleja y dinámica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, vinculados a su desarrollo profesional y a las demandas sociales, lo cual le permite afrontar e implementar con éxito su labor y, a la vez, perfeccionar su desempeño (p. 15).

Como se observa en esta cita, los docentes de calidad poseen competencias que representan un reto para el sistema de formación docente en el país. En este sentido, la educación requiere contar con buenos profesores que integren conocimientos, valores y prácticas artísticas, además de desarrollar las habilidades que demandan los estudiantes del programa. Asimismo, Buendía et al. (2018) mencionan que “uno de los contextos propicios para empoderar a los docentes en formación como profesionales reflexivos es la práctica pedagógica” (p. 82).

En circunstancias similares, estos autores también destacaron las posibilidades que ofrece la experiencia práctica para los docentes en formación, tal y como lo plantearon las normativas nacionales a partir de la investigación en los escenarios en los que están inmersos. Al respecto, señalan que: Es a través de la investigación que los docentes en formación pueden abordar la experiencia de la práctica docente como una oportunidad para profundizar en su autoconocimiento y buscar sistemáticamente soluciones a los problemas que surgen en el entorno educativo en el que se encuentran (p. 183).

De acuerdo con esta cita, mediante la investigación y la experimentación pedagógica, el docente puede identificar situaciones y problemáticas propias de los contextos educativos y responder a sus necesidades, interrogando dichos contextos y, a la luz de la investigación, desarrollar mejores prácticas que enriquezcan los procesos formativos del programa desde la labor docente.

En relación con esto Acosta (2013), señala que:

Para Vygotsky, el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse de manera aislada del entorno social en el que se encuentra; puesto que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores sucede primero en el plano social y luego en el nivel individual. De esta manera, consideraba que el medio social es esencial para el aprendizaje, integrando así los factores sociales y personales. La actividad social ayuda a explicar los cambios en la conciencia y fundamenta la teoría que conecta el comportamiento con la mente (p.91).

Esta idea sostiene que el contexto es un elemento inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje y que los docentes no pueden ser indiferentes ante ello; por el contrario, deben actuar de manera propositiva, consciente y receptiva al cambio, en beneficio de los estudiantes. Los docentes necesitan replantear su función dentro de los sistemas educativos, ya que de ello depende el desarrollo integral de cada alumno. La simple incorporación de nuevas herramientas tecnológicas, mantenerse actualizado con la información, realizar estudios de posgrado o especializarse en un área determinada no es suficiente para formar al ciudadano que la sociedad requiere, ni para despertar en los estudiantes el interés por aprender.

Es fundamental erradicar la concepción de que los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje son sujetos desprovistos de emociones y sentimientos, y que estos aspectos no influyen en su desarrollo intelectual. En su práctica diaria, los docentes deben implementar estrategias que motiven, inspiren e involucren a los estudiantes en su proceso formativo, además de diseñar programas de estudio ajustados a sus necesidades. La finalidad de esta investigación es reconocer la motivación como un elemento clave en la labor docente para promover el desarrollo integral de los aprendices. Un docente feliz y consciente de su labor se refleja en el bienestar y la motivación de los estudiantes, lo que a su vez conduce a mejores resultados tanto humanos como académicos.

La educación es un derecho fundamental e inalienable de toda persona, por lo que corresponde a los Estados garantizar su acceso y ejercicio de manera igualitaria y justa, permitiendo que cada ciudadano disfrute de sus beneficios y pueda, desde sus funciones, contribuir al desarrollo sostenible de sus comunidades y del país en general. En este contexto, el proceso de aprendizaje debe entenderse como una experiencia compartida entre el docente y el estudiante, que implique acompañamiento, mediación y evaluación, en la cual las capacidades, habilidades y experiencias de cada alumno tengan un papel clave en su formación. Por ello, es esencial que los docentes conozcan los intereses y expectativas de sus estudiantes, ya que de esta manera podrán aplicar metodologías más efectivas, logrando un aprendizaje más significativo y satisfactorio.

Al respecto, Hondoy (2020) precisa:

Es fundamental abordar al estudiante de manera integral, motivándolo a descubrir su propósito en la vida, guiándolo e integrándolo en el proceso educativo. No se debe considerar al aprendiente como una pizarra en blanco, ni al docente como un ser omnipotente que simplemente transmite conocimientos. La era del conocimiento y la información está a solo un clic de distancia, por lo que la labor del docente debe centrarse en facilitar la construcción de nuevos saberes y en aplicar metodologías innovadoras que fomenten la creatividad y las ganas de aprender del estudiante (p.112).

A medida que los docentes reconozcan a los estudiantes como seres que sienten y piensan, comprenderán la importancia de la afectividad, la motivación y la empatía en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Mientras los estudiantes mantengan la capacidad de interpretar y de imaginar, siempre tendrán la habilidad de aprender. Por ello, es responsabilidad de docentes, directivos y padres de familia desempeñar un papel activo y comprometido en este proceso. La labor docente debe estar sujeta a cambios que reivindiquen el papel central del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como actividad social, es fundamental que reconozca las experiencias y conocimientos previos de los alumnos, así como orientar sus esfuerzos a descubrir y potenciar sus habilidades y competencias. Por lo tanto, resulta esencial que los docentes diseñen sus contenidos y estrategias didácticas considerando a los aprendientes y a la sociedad, ya que esta es el escenario donde se concretan las ideas y los esfuerzos de todo sistema educativo. Las nuevas teorías psicológicas del aprendizaje han permitido entender a los

estudiantes como seres dinámicos, emocionales y con características particulares en su proceso de asimilación del conocimiento.

Desde lo anterior, se puede decir que hoy en día se hace necesario conocer la realidad intrínseca de los sujetos que conforman la comunidad, los elementos que le permitirán actuar de determinada manera, o reaccionar ante las situaciones que se presenten en su contexto. El concepto de motivación, tal como expone Reeve (1994), tiene sus raíces en la filosofía de los antiguos griegos, particularmente en las reflexiones de Sócrates, Platón y Aristóteles. Platón, discípulo de Sócrates, concebía el alma como una entidad organizada de manera jerárquica, compuesta por elementos nutritivos, sensitivos y racionales. Por su parte, Aristóteles, quien fue alumno de Platón durante dos décadas, mantuvo la idea del alma jerárquica, aunque utilizó una terminología ligeramente diferente.

Dado que la motivación es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta de las personas hacia metas específicas, es fundamental que los docentes fomenten la motivación en los estudiantes para que puedan alcanzar sus objetivos en la vida. En ocasiones, las clases se vuelven aburridas, monótonas e incluso sin contenido, lo cual afecta negativamente el interés de los estudiantes por aprender. Según Martínez y Sánchez (2012):

La motivación se define como el interés del alumno por su propio aprendizaje o por las actividades que lo conducen a él. Este interés puede ser adquirido, sostenido o incrementado a través de factores intrínsecos y extrínsecos. Es importante diferenciarlo de lo que tradicionalmente se conoce como motivación en el aula, que se refiere a las acciones del profesor para estimular a los alumnos. Además, Rinaudo, Barrera y Donolo (2006) afirman que no hay combinación más efectiva que un estudiante motivado por aprender y un profesor apasionado por su materia, equipado con buenas herramientas de enseñanza (p.95).

Es responsabilidad de los docentes convertir las clases en procesos más inclusivos, dinámicos y participativos, atendiendo las iniciativas y sugerencias de los estudiantes. De esta manera, se crea un ambiente propicio para el desarrollo y el intercambio de nuevas ideas. Por ello, los docentes deben ser capaces de identificar los factores que mantienen motivados a los estudiantes. Según Rinaudo, Barrera y Donolo (2006), existen tres categorías clave para analizar la motivación escolar: las metas e intenciones con las que un alumno se involucra en una tarea, la percepción de competencia y las reacciones afectivo-emocionales que se experimentan. En

consecuencia, el entusiasmo de los docentes y las buenas relaciones que puedan establecer con sus alumnos facilitan que las clases se desarrollen en un ambiente positivo y confiado, donde prevalezcan el diálogo y el consenso, transformando el proceso de enseñanza en una experiencia productiva y placentera. Otro aspecto que contribuye al bienestar personal y a la salud mental es tener un propósito en la vida. En este sentido, establecer metas a corto, mediano o largo plazo mantiene a la mente activa y enfocada.

Es cierto que los resultados del aprendizaje dependen en gran medida de los conocimientos, habilidades y valores adquiridos o previamente desarrollados por los estudiantes, sin duda también de la calidad del docente, es decir, por aprendizaje tanto innato como por calidad; considerando que la base del aprendizaje es la acción del profesor. Se hace evidente que la motivación es una acción esencial que facilita el aprendizaje de las materias para que sea un proceso endógeno. No hay duda de que el cerebro humano está en proceso de aprender nuevos conocimientos. La motivación juega un papel esencial en el aprendizaje. Pero, además, los estudiantes deben tener una buena actitud hacia el aprendizaje. Según la investigación de Ausubel, las estructuras cognitivas necesarias para conectar el conocimiento previo con el nuevo conocimiento.

En este sentido, el mecanismo de aprendizaje crea un efecto multiplicador en diferentes ámbitos y disciplinas que permiten la promoción de la investigación y el desarrollo basados en el rendimiento académico. Uno de los aspectos más importantes para el aprendizaje ocurre con motivación. No hay duda de que, si no existe, será difícil que los estudiantes aprendan. No son siempre que hay falta de motivación; a veces, lo que pasa es un desajuste entre ambos sujetos (motivación de profesores y estudiantes), o se convierte en un círculo vicioso el hecho que éstos no estén motivados porque no aprenden. Así, La motivación es el motor para el proceso del aprendizaje; es esta chispa la que lo enciende y promueve el desarrollo del proceso.

Desde el ámbito de la educación, la motivación se refiere a la intención de aprender; entonces se puede señalar que el proceso de enseñanza/aprendizaje debe estar inmerso en la voluntad de enseñar y aprender respectivamente. (Rivas,

1993). Partiendo de aquí, se puede decir que, la motivación en el proceso de aprendizaje es un tema muy importante. En la educación hoy. Aunque los tiempos avanzan y sus métodos también evolucionan, es necesario rediseñar las aulas, pero persisten obstáculos y acarrear efectos negativos o positivos en el proceso educativo.

La motivación como parte de las tareas educativas requiere de varios factores relaciones para alcanzar los objetivos previamente fijados en el aula, los propios profesores y alumnos poseen, muchos estudiantes expresan sentimientos y emociones además de frustración ante las actividades académicas y humanas en el aula. Todo esto puede conducir a un aumento o disminución de los niveles de motivación en el actuar escolar de los estudiantes. Este tema requiere un enfoque que pueda integrar investigaciones previas orientadas a comprender cómo se comportan los estudiantes en clase, identificando los cursos que enfatizan la importancia del componente motivacional en los estudiantes y profesores en un curso.

Desde aquí que múltiples estudios han enfatizado en la labor del docente al promover la motivación adecuada para encajar y lograr un cambio positivo, caracterizado por la independencia de los estudiantes dentro y fuera del aula para lograr los objetivos del curso. La enseñanza siempre va de la mano de métodos, estrategias, métodos y técnicas que utilizan los profesores para crear actividades que mejoran el aprendizaje. De acuerdo a esto, Escobar (2021), se debe definir que la motivación es previa y ayuda a lograr "Crear un interés por aprender" y tratar de establecer una conexión que debe cumplirse para satisfacer las necesidades educativas.

El aprendizaje significativo tiene una relevancia esencial en el proceso de adquisición, comprensión y adaptación de conocimientos, ya que aquellos contenidos que poseen un significado son más fáciles de aprender y asimilar, debido a las conexiones internas que se establecen entre conocimientos previos y la integración de los nuevos. La motivación para aprender requiere de una conciencia activa y del control de variables que influyen en el contexto en el que participa el

alumno, como los contenidos, la evaluación, las tareas y la organización de las actividades.

La función principal de la motivación en la consecución del aprendizaje significativo consiste en estimular en el estudiante el interés y el esfuerzo necesarios, siendo responsabilidad del docente ofrecer orientación y apoyo adecuados en cada situación. Además, existen factores relacionados con el propio alumno que influyen en su motivación en el aula, tales como Castela (2007) los categoriza: “Las metas que se establecen, la visión que tiene del estudio, las expectativas respecto a sus logros, las atribuciones que hace sobre su éxito o fracaso, sus habilidades de estudio, la gestión de su ansiedad, la autoeficacia que percibe” (p. 6).

Por su parte, Hernández (2012), apoyándose en Deckers (2001), explica que el proceso de motivación se inicia a partir de un estímulo, el cual resulta relevante para activar a la persona. Este estímulo, ya sea interno o externo, debe ser reconocido y evaluado, de forma consciente o no, según las inclinaciones biológicas, cognitivas y emocionales del individuo, especialmente en lo que respecta al gusto o disgusto. A partir de esa percepción, la persona define una meta u objetivo y emprende acciones específicas que vinculan la motivación inicial con el logro de esa meta. La manera en que dichas acciones se ejecutan, en cuanto a su frecuencia, intensidad y duración, refleja el grado de motivación del individuo.

Según Gutiérrez (2002), la motivación extrínseca proviene de factores externos al individuo, es decir, su conducta se ve impulsada por elementos ajenos, como puede ser la exigencia de un docente, un premio ofrecido o la posibilidad de un castigo, lo que genera una presión externa. En contraste, la motivación intrínseca nace del interior de la persona, guiada por valores previamente interiorizados, que orientan su comportamiento. Por lo general, ambas formas de motivación coexisten en nuestras acciones cotidianas y pueden resultar necesarias en distintos momentos. Por ejemplo, un estudiante podría sentirse inspirado por el valor que le atribuye a una asignatura, pero también necesitar cierto estímulo externo para mantener su disciplina a lo largo del ciclo escolar.

No obstante, el docente también emplea diversos recursos para potenciar la motivación, como su actuación pedagógica adaptada a las necesidades de los estudiantes, el mensaje que transmite en el aula, la retroalimentación que recibe, sus expectativas sobre el rendimiento y las dificultades individuales de cada alumno. Sin embargo, en ocasiones no puede controlar la ansiedad de los alumnos que desean aprender, pero no alcanzan el rendimiento esperado, lo que puede generar comparaciones entre compañeros, competencia, sanciones severas y presiones intensas para lograr un desempeño exitoso.

Para incrementar la motivación del alumnado en el aula, se pueden aplicar estrategias de apoyo destinadas a fomentar niveles óptimos de atención y concentración, reducir la ansiedad relacionada con algunas fases del proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación, dirigir la escucha activa y organizar de manera efectiva las actividades y el tiempo de estudio. Además, estas estrategias tienen un impacto positivo en los contenidos enseñados, ya que contribuyen a mejorar las funciones cognitivas del estudiante, como la percepción, la memoria y la inteligencia.

Los factores motivacionales juegan un papel importante en la organización y la gestión del comportamiento positivo de los estudiantes, en el proceso de aprendizaje debido a la motivación, ayuda a desarrollar sus capacidades, superar sus limitaciones y resolver sus problemas. La tarea principal del docente es mantener motivados a los estudiantes, para que desarrolle las tareas para su propia satisfacción, no para obtener una calificación; los educadores deben ser capaces de ver los cambios emocionales en los estudiantes para poder proporcionar las herramientas necesarias para que los estudiantes hagan esto. El interés en la tarea de aprendizaje hace que esto suceda, debe asegurarse que cada estudiante se mantenga motivado y que éstos sean más autónomos, pues, las recompensas están ligadas a condiciones externas

Por otro lado, la situación en el aula es otro factor que actualmente recibe mucha atención al momento de evaluar educativamente la efectividad del mecanismo propuesto; facilitar el proceso de aprendizaje, que puede verse seriamente afectado debido a que, los estudiantes que en algunos casos han tenido

una prosecución académica exitosa se han visto influenciados por diferentes motivos que normalmente no están relacionados con la educación. Uno de estos elementos lo constituye la gestión pedagógica del docente, desde donde Moreira y De la Peña (2022):

La labor pedagógica de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las habilidades y destrezas que poseen para llegar a cada estudiante, son cruciales para que estos puedan asimilar y apropiarse del conocimiento y continuar con sus estudios, a pesar de las dificultades que enfrenten, como la falta de oportunidades para fortalecer competencias, lo que puede limitar una práctica adecuada que motive a los alumnos (p. 572).

Referir a la manera en que se desempeña el profesional de la docencia, permitirá entender la manera, criterios en que lleva la selección y aplicación de estrategias, métodos, técnicas para transmitir su conocimiento, así como la consideración de elementos como la comunicación, la gerencia. Partiendo de esto, la calidad de la educación exige docentes comprometidos con la excelencia, es decir, profesionales magistrales que sean tanto efectivos como eficientes en su labor de enseñanza. Hoy en día, la gestión docente y el reconocimiento institucional son procesos fundamentales que facilitan un aprendizaje significativo y constructivo. Sin embargo, es crucial destacar que algunos educadores necesitan innovar para lograr un ambiente de aprendizaje más eficaz. Esto implica trabajar en aspectos como la planificación, el posicionamiento, la evaluación, el liderazgo, la comunicación y la toma de decisiones vinculadas a las actividades educativas.

Desde lo expuesto, para poder aprender y aprovechar todos los elementos involucrados en el acto pedagógico, se requiere la intervención de factores motivacionales, pues, cuando el estudiante no está motivado para completar el ciclo de aprendizaje, se le va a dificultar adquirir conocimientos porque “a veces lo que se presenta es contradictorio”, existiendo una contradicción entre la motivación de los profesores y la motivación de los estudiantes. Desde esta perspectiva, Ospiona (2006) comenta: “De hecho, están desmotivados porque no están aprendiendo” (p.25 Sin motivación, el proceso de aprendizaje no se puede completar, al menos no del todo. Por tal motivo, entre los requisitos más primordiales para poder ejercer el impacto de las instituciones educativas, se requiere un esfuerzo y una dedicación

excepcionales y hay que añadir un factor de motivación para cumplir todos los requisitos a tiempo.

En la mayoría de los casos, los estudiantes suelen mostrar desinterés por llevar a cabo tareas de investigación generalmente en diferentes áreas por diferentes razones, pero en general, donde se encuentra más rechazo, apatía y desinterés son las tareas o actividades asignadas. Desde aquí, Sánchez (2007) considera que esta es una estrategia que los profesores deben tomar en cuenta, pues puede influir bien en los estudiantes. No se dice que sea el profesor pue él no debe asumir la responsabilidad de las decisiones que los estudiantes toman por sí solos, pero si es ayudarlos a tomarlas, inspira y construye conocimientos en la práctica a través del empleo de estrategias de enseñanza como herramientas de apoyo para reducir la apatía; estimular, despertar y mantener el interés de los estudiantes de secundaria por aprender; los docentes deben esforzarse por lograr el desarrollo cognitivo de los estudiantes que trabajan con él y participan en la construcción de propio aprendizaje.

Es muy importante que los profesores examinen críticamente lo que funciona en el aula, como es el caso de los ejercicios y cosas que ya no sirven pero que aún se hacen por comodidad o pereza. De esta manera puede ver qué modelo de aprendizaje puede reemplazar el modelo de aprendizaje existente, sobre todo en las instituciones tradicionales que siguen siendo dominantes y anacrónicas en la sociedad posmoderna. Siempre ha habido un elemento cada vez más importante en la enseñanza y el aprendizaje; ahora, tanto los estudiantes como los propios profesores se enfrentan a los siguientes problemas: Falta de interés por las tareas de investigación de la escuela, de las que también forma parte la sociedad, lo importante es que se culpe a un lado y se culpe al otro, pero de una manera muy importante conceden toda la responsabilidad a los profesores para garantizar que los estudiantes reciban una buena educación, a su rendimiento escolar, esto es cierto porque los docentes asumen esta tarea tan importante (Sánchez, 2007).

En este orden de ideas, el docente debe adquirir nuevas formas de enseñar, lograr que el estudiante despierte la intención de avanzar, pues él cumple un rol muy importante, pues con sus acciones, mantiene viva la curiosidad y atención de

los estudiantes, haciendo que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea fructífero, porque de esta manera se dará una predisposición por aprender (Cáceres y Muñoz,2021). El educador actual, debe comprometerse plenamente a que todos sus alumnos logren aprender; transmitir su entusiasmo, convencido de que cada uno de ellos puede alcanzar sus metas. Este maestro también, debe poseer una comprensión profunda del currículo y de las habilidades que los estudiantes deben desarrollar, adaptando su enseñanza a las características individuales, culturales, lingüísticas y sociales de cada uno. Para ello, obtener un amplio repertorio pedagógico que le permita alcanzar sus objetivos y estar dispuesto a revisar y mejorar constantemente su práctica, además, utilizar herramientas esenciales, como la planificación y la evaluación, para concretar sus intenciones educativas. Con sus actitudes y acciones, contribuirá a crear un ambiente propicio para el aprendizaje.

En este orden de ideas, González y Corrales (2023), consideran que, los educadores deben ser capaces de ver los cambios emocionales en los estudiantes para poder proporcionar las herramientas necesarias para que los estudiantes realicen las actividades. Como se mencionó anteriormente, la motivación es fundamental para lograr el aprendizaje, porque se enfatiza que esto es un comportamiento puramente personal y no tiene nada que ver con eso, se desarrolla en la sociedad y debe ser voluntario para que el individuo cumpla con sus tareas o tomar medidas de manera efectiva para internalizar el conocimiento.

Dónde es importante mencionar la institución donde se está realizando la investigación, la investigadora considera pertinente este estudio porque se nota con gran preocupación un nivel de desinterés al momento de la realización de las actividades, de participar en su formación académica, por hacer proyectos de vida, por plantearse metas a futuro, por integrarse a actividades institucionales, brindar sus puntos de vista, intervenir en las jornadas didácticas, resolver situaciones. Esto en parte, como se ha mencionado antes puede deberse en gran medida a la actuación e intervención del docente, quien, con sus prácticas tradicionales, centradas en los libros de textos, en el cumplimiento de objetivos propuestos, clases rutinarias, descontextualizadas, resistencia a la innovación de metodologías activas.

De esta manera, Sánchez (2007), la apatía no es un fenómeno estático; tiene su nacimiento, desarrollo, que resulta en desinterés, que a su vez conduce al aburrimiento tiene muchas caras: pasividad, inercia; pero es muy sabido que las tareas de investigación cuidadosamente ejecutadas estimulan el interés y la curiosidad. La base de lo desconocido y la innovación, además de desarrollar la capacidad de análisis y análisis, creatividad, pero sobre todo capacidad de los estudiantes para ver y resolver problemas.

Así, esta problemática estudiada, referida a la acción del docente en la motivación del estudiante, en el escenario estudiado (Institución Educativa La Unión), se evidencian estudiantes que en ciertas actividades demuestran desinterés – sobre todo en teóricas- se limitan en gran parte a repetir las instrucciones dadas, sin argumentar. Esto puede deberse en gran medida a que las prácticas docentes, en repetidas ocasiones se limita a repetir lo contenido en una planificación, aunque se emplean actividades variadas, en ocasiones, la cantidad de estudiantes limita la puesta en práctica de actividades motivadoras.

Como consecuencia se tendrían aulas de clase rutinarias, con estudiantes que solo se limitan a repetir lo enseñado y no lo contextualizan, poco desarrollo de un pensamiento creativo o crítico, desmotivados por participar en las actividades planeadas, deserción escolar, asistencia en modo de obligatoriedad a las instituciones, situación que conlleva a no tener un sentido motivacional activo. Desde esta perspectiva, es fundamental que los educadores asuman sus responsabilidades, comprometiéndose a la vez con sus técnicas de enseñanza y en la forma en que los alumnos absorben el conocimiento; resaltando la importancia de su desarrollo profesional y docente, al igual que identificar y abordar las razones por las cuales un estudiante no logra asimilar las habilidades del tema que se le enseña. Del mismo modo, es interesante el papel que desempeña el maestro en la interacción del saber, como menciona Barriga en 2019.

Es evidente que se necesitan maestros bien capacitados, que tengan el deseo de aprender cosas nuevas, que estén dispuestos a adaptarse a los cambios continuos y que implementen diversas maneras de organizar su labor, además de estar apasionados por su profesión; también es crucial que hagan un uso adecuado

de los recursos didácticos y metodológicos en sus clases. Es pertinente destacar que el alumno espera recibir una educación de calidad y moderna; por lo tanto, se debe comenzar por evaluar la experiencia del educador, quien dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es desde aquí, que la presente investigación se plantea como pregunta central ¿Qué elementos pueden considerarse en la formulación de un cuerpo teórico sobre la gestión docente como factor clave en la motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes de primaria?, y las preguntas secundarias ¿Qué conocimientos poseen los docentes sobre la relación entre su práctica pedagógica y la motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes?, ¿De qué manera la actuación pedagógica del docente contribuye al fomento de la motivación en el aprendizaje de los estudiantes?, ¿Qué ejes temáticos pueden considerarse en la construcción teórica sobre la gestión pedagógica del docente y su impacto en la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General:

Generar una aproximación teórica desde la práctica pedagógica del docente para el desarrollo de la motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes de primaria de la Institución Educativa La Unión.

Objetivos Específicos:

Analizar la práctica pedagógica del docente en la institución Educativa La Unión

Develar las metodologías aplicadas por los docentes en sus prácticas pedagógicas para mantener la motivación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Identificar los factores que intervienen en la motivación del estudiante para su aprendizaje

Constituir lineamientos teóricos para el fortalecimiento de la práctica pedagógica como factor clave en la motivación y aprendizaje en el estudiante

Justificación e importancia de la investigación

La elección de este tema responde a la necesidad de profundizar en el papel de la motivación como elemento clave para el aprendizaje significativo. Investigaciones previas, como las de Ryan y Deci (2000) sobre la teoría de la autodeterminación, han demostrado que la motivación intrínseca favorece la autonomía y el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes. Sin embargo, en el ámbito escolar, aún persisten desafíos para generar ambientes de aprendizaje que fomenten una motivación auténtica y sostenida.

Desde la práctica pedagógica, los docentes desempeñan un rol esencial en la generación de experiencias educativas enriquecedoras, capaces de despertar el interés y la participación activa de los estudiantes. Este estudio busca aportar herramientas teóricas y metodológicas para que los educadores puedan implementar estrategias que promuevan la motivación en el aula y, con ello, optimizar el rendimiento y bienestar de los niños en su proceso de aprendizaje.

Partiendo de lo expuesto, lograr que los estudiantes se mantengan motivados en aprender, es una acción inherente en la práctica cotidiana de los docentes. Es desde aquí que el profesional podrá desplegar sus conocimientos para mediar las situaciones didácticas y promover en los estudiantes experiencias enriquecedoras. Desde aquí, se reconoce la motivación como uno de los elementos más importantes en el proceso de enseñar y aprender; de aquí se desarrollará de manera consciente cada situación entre los docentes y estudiantes.

Es importante destacar que un estudiante motivado, no solo logrará aprender determinadas áreas, sino que asumirá lo aprendido para el desarrollo de su vida como un ser social capaz, creativo, reflexivo, competente, apto para desarrollarse en la sociedad que le corresponda. Hablar de motivación en la etapa primaria pues es en esta época donde se inicia la construcción de su personalidad, donde el docente es su figura orientadora, por tanto, es tarea de este personaje, para crear

los espacios y momentos oportunos para lograr motivar a los estudiantes hacia su desarrollo integral.

Desde esta perspectiva, el estudio aportará desde lo teórico en ahondar en diferentes teorías y posturas especializadas que permiten caracterizar las maneras de desarrollar las prácticas pedagógicas de los docentes en función de lograr que los estudiantes puedan desempeñar su potencial en un estado de satisfacción y motivación, en lo práctico ofrecerá una perspectiva aplicable para fortalecer el quehacer docente apoyando las necesidades de los estudiantes en pro de su desarrollo y aprendizaje. Al estudiar el tema de la motivación, se estará abriendo un punto desde donde los sujetos podrán comprender sus roles como sujetos activos en el desarrollo propio y del otro.

De igual manera, conducirá a los docentes al fortalecimiento de sus prácticas para estimular a los estudiantes al seguimiento de acciones conducentes a desarrollar un proceso de aprendizaje activo, motivado, significativo, conducente a su pleno desenvolvimiento. También llevará a la toma de conciencia de la labor docente como un agente determinante en el desempeño psicológico, social, académico, contextual de los estudiantes, por tanto, sus prácticas tienen que dirigirse a la innovación, al estudio de las necesidades particulares, a la consideración de la complejidad del ser humano.

En lo teórico, plantea la revisión conceptual y científica de posturas especializadas que orientan la práctica pedagógica de los docentes hacia su accionar encaminado a lograr la motivación en cada uno de los estudiantes, garantizando así un estado de conciencia sobre su gestión en el proceso formativo de cada uno de los discentes. En lo psicológico, se estudian los elementos intrínsecos del ser humano, entender cómo puede satisfacerse las necesidades que hacen actuar al sujeto de determinada manera, logrando así establecer canales que permitan el aprendizaje del estudiante. En lo metodológico, el tratamiento de la información orientará futuras investigaciones con la misma intencionalidad u objeto a estudiar, el tratamiento de la información ofrece vías de percepción del fenómeno, atendiendo a las categorías emergentes.

En el aspecto investigativo se inscribe en el núcleo de educación cultura y cambio; en la línea Saberes, educación y tecnología. Pues desde aquí se aspira proyectar la investigación en aras de promover la reflexión docente como agente motivador. De igual manera, se busca formar parte de un repositorio investigativo para futuros investigadores interesados en el tema en desarrollo.

Desde lo metodológico, se propone ser una contribución fundamental en la selección y tratamiento de los criterios investigativos, de tal manera, que otros investigadores puedan formular sus ideas de estudio desde el presente trabajo, y partiendo de los testimonios emergentes logren obtener una base para un adecuado proceso de nuevos objetos relacionados con el actual.

SECCIÓN II

MARCO REFERENCIAL

A partir de los objetivos trazados en esta investigación y en relación con la esencia del objeto de estudio, centrado en la práctica pedagógica del docente para el desarrollo de la motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes de primaria de la Institución Educativa La Unión, se buscó elaborar constructos teóricos relevantes. Este apartado se planteó desde un enfoque epistemológico, con el propósito de establecer fundamentos filosóficos, sociológicos y psicológicos de la motivación, así como examinar sus implicaciones en el desempeño académico. En este sentido, el marco referencial, según Maxwell (1996), permite “describir el sistema de conceptos, suposiciones, expectativas y teorías existentes que den luz al fenómeno de estudio” (p. 109).

Por ello, es esencial realizar un análisis documental que respalde teóricamente el desarrollo del estudio, guiando su recorrido con firmeza y coherencia. Siguiendo esta línea, se abordan diferentes enfoques sobre la formulación de una teoría que explique cómo la motivación incide en el rendimiento académico, orientada al desarrollo integral del estudiante de primaria, considerando sus dimensiones esenciales. En relación con esto, Gómez (2001) sostiene que “las bases teóricas son un conjunto de condiciones, económicas, sociales, científicas y educacionales” (p. 21), que, al ser establecidas mediante un sistema referencial teórico y metodológico, sustentan el fundamento educativo que debe guiar toda investigación.

Antecedentes

En esta sección se encontrarán investigaciones que guardan estrecha relación con el tema estudiado, desde aquí que se tiene un estudio a nivel internacional, nacional y regional. En este sentido se tienen:

A nivel Internacional

En España, Caro (2020), en el marco de su tesis doctoral, desarrolla una propuesta centrada en el análisis de las prácticas pedagógicas vinculadas al proceso de adquisición y desarrollo de competencias básicas en estudiantes de educación básica. El propósito principal de su investigación fue examinar dichas prácticas en relación con la formación de estas competencias. Para ello, adoptó un enfoque metodológico mixto, empleando como técnicas de recolección de información cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y grupos focales, cuyos resultados fueron integrados mediante un análisis documental.

La investigación se estructuró en tres fases fundamentales: una etapa exploratoria, el trabajo de campo y la triangulación de los hallazgos. En cuanto al diseño cualitativo, se optó por el método fenomenológico, mientras que el componente cuantitativo se abordó desde un enfoque no experimental, de tipo exploratorio y transeccional. La población participante estuvo compuesta por docentes de educación básica.

Los resultados revelan que, si bien los profesores poseen múltiples habilidades para desarrollar su labor pedagógica, enfrentan diversas limitaciones. Entre ellas destacan la escasa profundización en torno a las competencias básicas, la ausencia de una institucionalización clara del enfoque por competencias y las barreras administrativas impuestas por el sistema educativo. Este trabajo se consideró relevante en la presente tesis por su interés en las prácticas pedagógicas, como ase fundamental en el desarrollo de las competencias de los estudiantes, y entre ellas la motivación, también por su rigor científico orientado a la línea cualitativa desde donde se pueden comprender las realidades desde las perspectivas de los sujetos.

Solano (2023), en la Universidad de Mallorca- España, realizó su tesis doctoral titulada “Estrategia metodológica para la integración de TIC en la docencia universitaria”. Esta investigación doctoral plantea una estrategia metodológica orientada a incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de fortalecer la competencia digital de un grupo de docentes pertenecientes a la educación superior

en Colombia. El estudio adoptó un enfoque metodológico mixto con alcance descriptivo, sustentado en el paradigma de la investigación basada en diseño. Para ello, se recurrió al modelo instruccional ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación), como base para estructurar la propuesta formativa.

El resultado principal fue la construcción de una propuesta institucional compuesta por cuatro seminarios, concebidos para ser incorporados en la planificación semestral de los programas de formación dirigidos a la profesionalización docente. El segundo seminario fue implementado durante cuatro semestres consecutivos, involucrando a igual número de grupos docentes de las UTS. La evaluación de la propuesta se realizó mediante grupos focales aplicados a cada curso, lo que permitió valorar su viabilidad. La validación se llevó a cabo a través del análisis de las respuestas obtenidas, utilizando el software Atlas.Ti.

Los hallazgos evidencian la necesidad de diseñar nuevas propuestas formativas que contribuyan al fortalecimiento de las competencias digitales del profesorado, así como de revisar los procesos de planificación e integración de dichas propuestas dentro del programa institucional de profesionalización docente, promovido por la Oficina de Desarrollo Académico. Se destaca la importancia de ofrecer alternativas formativas diversas que incorporen transversalmente el componente TIC, con miras a su aplicación efectiva en la práctica pedagógica.

Se consideró este estudio como un referente al considerar la gestión docente como la base del proceso educativo y la necesidad existente en la formación del profesional de la docencia desde diferentes disciplinas con la finalidad de contribuir con el desarrollo de sus estudiantes, creando momentos que permitan explorar diferentes alternativas en la promoción integral de los participantes.

A nivel nacional:

Suárez (2022), en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, llevó a cabo su tesis doctoral con el propósito de desarrollar un enfoque teórico que permita comprender y significar las representaciones sociales de la práctica pedagógica del docente en las Escuelas Formadoras de Maestros. Su metodología se basó en principios de investigación cualitativa, empleando un proceso

interpretativo y el método hermenéutico apoyado en la teoría fundamentada, utilizando información de docentes formadores y estudiantes en formación de tres Escuelas Normales. Este estudio se estructuró en etapas y propuso un enfoque metodológico a través del círculo hermenéutico.

Entre los resultados más relevantes, se generó un marco teórico basado en cuatro principios: psicológico, académico, social y filosófico, reconociendo que cada agente educativo construye su noción de práctica pedagógica a partir de su propia representación, en un proceso continuo de introspección y autorreflexión crítica. Este trabajo se considera un referente importante en la investigación, ya que se centra en cómo se percibe la actuación del docente en el desempeño del estudiante y ofrece una ruta metodológica que puede guiar el proceso actual.

Hernández (2021) llevó a cabo su tesis doctoral en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela, con el propósito de "Generar constructos teóricos sobre la motivación y el rendimiento académico, fundamentados en la teoría de Abraham Maslow, en la Institución Educativa Santo Ángel de Bucaramanga, en el departamento de Santander, Colombia". Este estudio adoptó una metodología cualitativa, bajo un paradigma interpretativo y utilizando el método de la teoría fundamentada. Entre los hallazgos más relevantes se observó una evidente relación entre la motivación del estudiante y su rendimiento académico. Este aspecto se conecta con el estudio actual, ya que el enfoque de MaDOC05ow servirá como un referente teórico, además de compartir un enfoque metodológico similar.

Contreras (2022), también en su tesis doctoral realizada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, se propuso "Generar una aproximación teórica para la enseñanza y aprendizaje de la física, considerando las representaciones sociales que poseen estudiantes y docentes en ámbitos motivacionales y socioculturales, en la Universidad Francisco de Paula Santander". Este trabajo se desarrolló con un enfoque cualitativo, un paradigma interpretativo y un método fenomenológico. La recolección de información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas de forma remota, utilizando tecnología debido al distanciamiento social por COVID-19. A través del análisis categorial, los actores educativos

universitarios identificaron diversas concepciones y competencias, tanto personales como profesionales, que tienen un impacto significativo. Este estudio se relaciona con el presente debido a su enfoque en el aprendizaje a partir de la motivación estudiantil y las estrategias docentes, así como por su metodología.

Peña (2023), en su tesis doctoral realizada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, se enfocó en "generar un constructo teórico desde las perspectivas de las inteligencias múltiples, asociado a la apatía escolar en adolescentes en la educación rural de la Escuela Colmenitas en el Municipio de Curití". La investigación se llevó a cabo con un enfoque cualitativo, centrado en áreas rurales y en la valoración de la cultura de estos contextos socioculturales. Se utilizó el método hermenéutico, que facilitó la recopilación de datos mediante entrevistas semiestructuradas a informantes clave.

Los resultados revelaron una enseñanza que se basa principalmente en una estructura curricular desconectada de las tendencias neurocognitivas relacionadas con las múltiples inteligencias y con escasa conexión con la motivación. Este estudio se considera un referente, ya que aborda la intención de aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta la gestión de las inteligencias múltiples como base del comportamiento humano, y también se aplica su enfoque metodológico para analizar las percepciones de los entrevistados.

Molina (2024), en su tesis doctoral titulada "Constructos teóricos sobre la incidencia de la motivación en el aprendizaje significativo de las matemáticas en la zona del Catatumbo", realizada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, se centró en "Generar constructos teóricos sobre la incidencia de la motivación en el aprendizaje significativo de las matemáticas, en la Institución Educativa Rural La Divina Esperanza, en la zona del Catatumbo". Para ello, se utilizó una metodología cualitativa, fundamentada en el método hermenéutico con un enfoque comprensivo, así como en el contexto de campo, implementando entrevistas profundas para recopilar información de estudiantes, familias y educadores de niveles postprimarios.

Los conceptos derivados de esta investigación evidencian la importancia de la motivación, tanto interna como externa, en los procesos de enseñanza y

aprendizaje de las matemáticas desde los primeros años de educación. Este estudio se relaciona con el presente por la conexión entre motivación y aprendizaje del estudiante, lo que servirá como parte del marco teórico para el estudio en curso, además de compartir aspectos metodológicos, donde el paradigma interpretativo ofrece alternativas para describir la realidad vivida desde la perspectiva de los participantes.

La práctica docente en el tiempo

La práctica docente, entendida como el conjunto de saberes, acciones y relaciones que configuran el acto de enseñar, ha atravesado una profunda transformación histórica. Desde sus raíces en la transmisión oral de conocimientos en sociedades antiguas, hasta su consolidación como profesión regulada y reflexiva en contextos contemporáneos, la docencia ha sido moldeada por factores filosóficos, políticos, culturales y territoriales. En Colombia, esta evolución ha estado marcada por tensiones entre modelos coloniales, reformas educativas, movimientos pedagógicos y las realidades de la ruralidad y la frontera.

En sus inicios, la práctica docente se vinculaba estrechamente con la figura del sabio o sacerdote, cuya autoridad se basaba en el conocimiento religioso o filosófico. En la Grecia clásica, por ejemplo, la enseñanza era una actividad dialógica, como lo muestra Sócrates en su método mayéutico. Con el surgimiento de las universidades medievales, la docencia se institucionalizó, aunque seguía centrada en la repetición de dogmas. Según Deckers (2001), “la motivación del maestro estaba determinada por el contexto religioso y la obediencia a la tradición” (p. 45).

Durante la modernidad, la práctica docente comenzó a profesionalizarse. La Ilustración introdujo la idea de una educación racional, universal y laica. En este periodo, se consolidaron los sistemas escolares estatales, y el maestro pasó de ser un transmisor de saberes a un agente de formación ciudadana. Ryan y Deci (2000) afirman que “la autodeterminación del docente es clave para fomentar la motivación intrínseca en los estudiantes” (p. 68), lo que evidencia un giro hacia la comprensión psicológica del acto educativo.

En América Latina, y particularmente en Colombia, la práctica docente se vio influida por el modelo colonial español, que impuso una educación religiosa y excluyente. No fue sino hasta el siglo XIX que se iniciaron procesos de secularización y expansión educativa. Según Bayona-Rodríguez y Urrego-Reyes (2019), “la profesión docente en Colombia tiene más de 240 años de historia, marcada por luchas sociales, reformas curriculares y la búsqueda de reconocimiento profesional” (p. 3). La creación de las escuelas normales fue un hito en la formación de maestros, aunque con limitaciones en cuanto a enfoque crítico y territorial.

En el siglo XX, la pedagogía crítica y los movimientos sociales comenzaron a cuestionar los modelos tradicionales. Paulo Freire, por ejemplo, propuso una educación liberadora, donde el maestro es un mediador del diálogo y la conciencia. En Colombia, esta perspectiva fue retomada por el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), que ha investigado cómo los maestros construyen saber pedagógico desde sus contextos. Ríos (2018) sostiene que “la práctica pedagógica es una herramienta para historiar la pedagogía en Colombia, revelando al maestro como sujeto de saber” (p. 2).

La práctica pedagógica es, en esencia, un archivo vivo que permite historiar la pedagogía colombiana de una manera más rica y situada que la simple revisión de documentos oficiales. Al analizar las rutinas, metodologías, saberes implícitos y las decisiones concretas tomadas en el aula, se revela al maestro como un auténtico sujeto de saber, y no solo un mero ejecutor de currículos. Esta práctica desvela cómo los educadores han adaptado, resistido o negociado las políticas educativas a lo largo del tiempo, generando un cuerpo de conocimiento práctico que es crucial para la historia de la pedagogía en el país. Por ende, el estudio de la práctica docente saca a la luz la agencia del maestro, cuya experiencia y reflexión cotidiana son fuentes fundamentales para comprender las verdaderas transformaciones y continuidades del campo educativo en Colombia.

En territorios rurales y de frontera, la práctica docente adquiere dimensiones éticas, afectivas y territoriales. La docencia no solo transmite contenidos, sino que reconstruye tejido social, reconoce saberes locales y enfrenta desafíos como la

exclusión, la violencia y la migración. Escobar (2021) propone “sentipensar con la tierra”, es decir, una pedagogía que articule razón y afecto, cuerpo y territorio. Esta visión se alinea con las propuestas de Van Manen (2003), quien plantea que “el tacto pedagógico es la sensibilidad ética del maestro frente a la singularidad del estudiante” (p. 112).

Actualmente, la práctica docente en Colombia se enfrenta a retos como la inclusión educativa, la formación continua, la precarización laboral y la necesidad de contextualizar los currículos. En zonas rurales, la docencia exige creatividad, compromiso y una profunda comprensión de las realidades socioculturales. Como afirma Pérez e Idarraga (2019), “la educación colombiana requiere una mirada histórica que permita comprender sus transformaciones y desafíos actuales” (p. 104).

Este enfoque no es un simple ejercicio académico, sino una herramienta esencial para entender que los desafíos actuales (como la calidad, la equidad, la cobertura y la pertinencia curricular) no son fenómenos aislados, sino el resultado de un proceso evolutivo influenciado por políticas, conflictos sociales, cambios económicos y reformas pasadas. Una mirada histórica permite rastrear las transformaciones desde modelos coloniales y republicanos tempranos hasta los intentos de modernización del siglo XX y XXI, identificando qué legados persisten y qué estrategias fallaron o triunfaron. Al comprender esta trayectoria, se pueden diseñar soluciones más informadas y efectivas que aborden las causas estructurales y no solo los síntomas superficiales de los problemas educativos de Colombia

En conclusión, la práctica docente ha evolucionado desde una función ritual y transmisiva hacia una acción reflexiva, ética y situada. En Colombia, esta evolución ha sido compleja, marcada por tensiones entre modelos hegemónicos y resistencias locales. Reconocer al maestro como sujeto de saber, como agente de transformación y como cuidador del vínculo pedagógico, es esencial para construir una educación digna, inclusiva y territorialmente sensible.

Fundamentaciones paradigmáticas

Fundamentación epistemológica del estudio

En el ámbito del estudio de la motivación, es importante señalar que diversas teorías han intentado explicar este concepto a lo largo de la evolución de la psicología. Cada una de estas propuestas se sustenta en bases teóricas sólidas, construidas a partir de investigaciones, experiencias y aportes empíricos de quienes las formularon. Estas teorías han contribuido de manera significativa a la comprensión actual de los procesos educativos. En este contexto, Mesonero (1995) “clasifica las principales corrientes explicativas en tres enfoques generales: conductista, cognitivo y humanista” (p. 18).

La perspectiva conductista, originada en estudios con animales, se enfoca en factores externos que influyen en la conducta, por lo que se asocia con la motivación extrínseca. En contraste, el enfoque cognitivo, basado en investigaciones con seres humanos, da lugar a la motivación intrínseca, centrada en los procesos internos del individuo. Finalmente, la corriente humanista surge como respuesta crítica tanto al conductismo como al psicoanálisis, y también se considera parte del ámbito de la motivación intrínseca. A continuación, se exploran algunas de las teorías dentro de estas corrientes que han tenido un impacto importante en la comprensión y promoción de la motivación, especialmente en el entorno educativo.

Desde la perspectiva cognitivista:

Desde el inicio de las investigaciones sobre los aspectos cognitivos y motivacionales, estos han seguido trayectorias independientes. No obstante, en años recientes, diversos investigadores han reconocido la necesidad de integrar ambos enfoques, estudiando de manera conjunta variables como estilos y estrategias de aprendizaje, metas, expectativas y niveles de satisfacción. Esta integración ha resaltado la importancia de las capacidades cognitivas como base fundamental para lograr un buen rendimiento académico.

A diferencia de la claridad existente en cuanto a la relevancia de lo cognitivo, la influencia de la motivación en el aprendizaje aún requiere mayor profundización teórica y metodológica, debido a la diversidad de enfoques desde los cuales se

analiza. Las teorías cognitivas enfatizan que las creencias y expectativas de una persona respecto a los resultados influyen directamente en sus acciones. Como señala Ajello (2003), “el sistema cognitivo no solo procesa información, sino que la transmite y regula la actividad de otros sistemas como el emocional, conductual y fisiológico, activando o inhibiendo respuestas según el significado otorgado a dicha información” (p.38).

En este marco, las ideas que una persona tiene sobre sus propias capacidades y limitaciones determinan el grado de esfuerzo que estará dispuesta a realizar, y, en consecuencia, los resultados obtenidos. Santrock (2002) respalda esta visión al afirmar que, desde una perspectiva cognitiva, los pensamientos de los estudiantes son los que orientan su motivación. Así, conceptos como la motivación interna por el logro, las atribuciones sobre el éxito o el fracaso, el sentido de control personal sobre el entorno, y la fijación y seguimiento de metas, cobran relevancia.

En esta línea, la teoría de la expectativa-valor de Vroom aporta que las personas se esfuerzan por alcanzar objetivos cuando consideran que su desempeño será eficaz, valoran el resultado y confían en que su esfuerzo será recompensado. García (2008), al referirse a esta teoría, sostiene que:

La motivación está determinada por el valor otorgado al resultado, multiplicado por la expectativa de que el esfuerzo rendirá frutos. Si el individuo no cree en su capacidad o utilidad del esfuerzo, difícilmente encontrará motivación para llevar a cabo la tarea (p.11).

En suma, numerosas investigaciones respaldan la influencia del enfoque cognitivo en el estudio de la motivación y su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este movimiento teórico ha sido clave para comprender cómo los pensamientos, creencias y emociones influyen en el comportamiento académico del estudiante.

En el enfoque humanista

El enfoque humanista parte de la relación del ser humano con su entorno, permitiéndole una comprensión integral de sí mismo a través de sus dimensiones emocionales, físicas, cognitivas, afectivas y espirituales. Esta visión promueve el desarrollo personal e interpersonal como camino para alcanzar su esencia

individual. De allí, surge la importancia de una formación con orientación humanista. Como afirma Martínez (2007), “esta formación debe involucrar a la persona en su totalidad, integrando no solo lo cognitivo, sino también las capacidades relacionadas con emociones, valores, intereses, imaginación, creatividad y conducta” (p. 165).

El humanismo resalta la integridad del ser humano desde su formación inicial, destacando su libertad, pensamiento crítico, reflexividad, creatividad y su capacidad para interactuar con el entorno en la construcción de aprendizajes significativos. En la filosofía, el término humanismo se asocia con corrientes que sitúan al ser humano en el centro del conocimiento y la dignidad.

Desde el ámbito psicológico, Abraham Maslow designó al humanismo como la “tercera fuerza”, en contraste con el conductismo y el psicoanálisis. Esta corriente abrió nuevas formas de comprender la experiencia humana, incluso desde una perspectiva espiritual. Aportaciones como la autorrealización (Maslow), la autopropulsión (Gendlin) y la individuación (Jung) fueron centrales para entender al ser humano como un ser que busca sentido y desarrollo constante.

Los representantes del humanismo, como Maslow y Rogers, se distanciaron de las explicaciones reduccionistas del comportamiento humano. En su lugar, defendieron el papel de la libertad, la autodeterminación y el deseo de crecimiento como motores fundamentales de la motivación. Según Maslow y Murray, las necesidades humanas son clave para explicar la conducta motivada. Alonso (1992) “refuerza esta idea al definir la necesidad como cualquier carencia o ausencia que la persona percibe como vital para su bienestar” (p. 27). Aunque rara vez se satisfacen por completo, el impulso por cubrir las alimenta la motivación y orienta el desarrollo personal en sociedad.

La postura teórica de Maslow

Este planteamiento parte del supuesto de que el ser humano está guiado por la necesidad de satisfacer distintos requerimientos personales, los cuales orientan su conducta hacia el cumplimiento de objetivos específicos. Maslow (1991) propuso una jerarquía de necesidades organizadas por niveles, en la que cada etapa debe ser atendida para evitar la apatía o la pérdida de propósito. A medida que las

necesidades de un nivel se van satisfaciendo, la atención se desplaza progresivamente hacia metas de mayor complejidad, manteniendo así el impulso motivacional.

En su modelo, Maslow sostiene que las necesidades más básicas o inferiores tienen mayor urgencia y peso en la conducta que aquellas situadas en niveles superiores. Ilustra esta idea con un ejemplo revelador: “un hombre hambriento no se preocupa por impresionar a sus amigos con su valor y habilidades, sino más bien con asegurarse con comer lo suficiente” (p. 22). Esto implica que la motivación plena solo es posible cuando se han cubierto adecuadamente las necesidades primarias.

Así, su teoría parte de lo tangible hacia lo trascendente, abarcando un recorrido que va desde lo fisiológico hasta lo cultural, intelectual y espiritual. Estas necesidades se agrupan en cinco categorías fundamentales, que conforman la base de su propuesta jerárquica. A continuación, se plantea la diagramación de esta premisa:

Figura 1. Pirámide de Maslow



La propuesta de Maslow (1991) presenta una jerarquía de necesidades humanas organizadas de forma escalonada, comenzando por las más básicas hasta llegar a las más elevadas. En la base de la pirámide se ubican las necesidades fisiológicas, definidas por Maslow como “aquellos impulsos esenciales que están regulados por la homeostasis, es decir, el equilibrio interno necesario para que el cuerpo funcione adecuadamente” (p. 22). Estas necesidades, de origen biológico, son fundamentales para la supervivencia del ser humano e incluyen aspectos como la alimentación, la hidratación y el descanso. Su satisfacción es vital, especialmente en el contexto escolar, ya que influyen directamente en la concentración y el rendimiento académico del estudiante.

Una vez que estas necesidades básicas están cubiertas, emergen las necesidades de seguridad, que también son cruciales. Maslow señala que “estas se manifiestan como una demanda de estabilidad, protección y ausencia de miedo o ansiedad” (p. 26). En la etapa adolescente, su importancia se intensifica, ya que

un entorno inseguro, en especial en el ámbito familiar, puede generar emociones negativas que obstaculizan el proceso de aprendizaje significativo.

El siguiente nivel incluye las necesidades de amor y pertenencia, las cuales surgen cuando el individuo ya ha satisfecho las exigencias fisiológicas y de seguridad. Esta etapa implica la búsqueda de vínculos afectivos, relaciones sociales y aceptación en grupos. Según Maslow, (1991) “cuando estas necesidades no están satisfechas, las personas sienten una fuerte carencia emocional y harán grandes esfuerzos por establecer conexiones afectivas y sociales” (p. 28). En el caso de los estudiantes, este tipo de afecto y validación resulta determinante para fortalecer su autoestima y sentido de identidad, los cuales son esenciales para alcanzar niveles más altos de motivación y autorrealización.

En concordancia con los niveles descritos en la jerarquía de necesidades de Maslow (1991), la necesidad de estima ocupa una posición significativa. Esta comprende el reconocimiento de los logros individuales, el respeto hacia los demás y hacia uno mismo, manifestado a través de una autoestima elevada. Maslow sostiene que “a mayor satisfacción personal, se promueve una mejor calidad de vida” (p. 31). Esta etapa se evidencia particularmente en adolescentes que buscan destacarse entre sus compañeros, ya sea por su popularidad o por su desempeño académico sobresaliente.

Al alcanzar los niveles anteriores, surge la necesidad de autorrealización, situada en la cúspide de la pirámide. Esta representa el momento en que el individuo, habiendo satisfecho necesidades básicas como la alimentación, el descanso y la seguridad emocional y económica, se encuentra en condiciones de perseguir su propósito vital. Es en esta etapa donde emerge con mayor fuerza la motivación interna. Maslow (p. 2016), señala que estas necesidades “son variables y personales, vinculadas con la realización del potencial propio y la expresión de la autenticidad individual” (p. 35). Aquí entran en juego la vocación y el compromiso, especialmente en ámbitos como la educación, los cuales deben responder a los intereses y aspiraciones del individuo.

Para alcanzar la autorrealización, es esencial contar con libertad y autonomía, ya que solo cuando se actúa en consonancia con los propios deseos y

valores es posible experimentar satisfacción genuina. En este contexto, la Teoría de la Motivación Humana de Maslow organiza las necesidades en función de su importancia: en la base se encuentran las necesidades de carencia, fisiológicas, de seguridad, de pertenencia y de estima, mientras que en la cúspide figuran las necesidades de desarrollo, representadas por la autorrealización y la trascendencia.

Dentro del planteamiento de Maslow, se observa que al satisfacer los requerimientos de un nivel, no se genera desinterés o apatía, sino que persiste la atención y el entusiasmo hacia alcanzar el siguiente nivel, el cual pasa a convertirse en el nuevo objetivo a cumplir. La teoría sugiere que las necesidades básicas tienen una mayor fuerza motivadora que las superiores dentro de la jerarquía.

Parafraseando a Maslow (Ob. Cit.), se pueden destacar las siguientes ideas clave que ayudan a comprender la dinámica de esta teoría:

- (a) La satisfacción plena de un nivel inferior es lo que permite el surgimiento de necesidades de un nivel inmediatamente superior, expresándose en la conducta humana.
- (b) Una vez que una necesidad de menor nivel se cumple, deja de ejercer influencia sobre el comportamiento, permitiendo que emerjan nuevas motivaciones más elevadas.
- (c) No todas las personas alcanzan la cima de la pirámide. Mientras algunas, debido a sus circunstancias, pueden aspirar a la autorrealización, otras permanecen enfocadas en niveles básicos sin lograr superarlos.
- (d) Cuando se cubren adecuadamente las necesidades más básicas, las superiores comienzan a hacerse presentes; sin embargo, si una necesidad inferior vuelve a surgir, puede generar desequilibrio o tensión interna.
- (e) La necesidad que predomina en un momento determinado será la que regule y oriente la energía del individuo hacia su satisfacción.
- (g) El ser humano siempre está motivado por múltiples necesidades simultáneas.
- (h) Las diferentes capas de la jerarquía actúan en conjunto, aunque predominan las superiores siempre que las más bajas hayan sido debidamente atendidas. Su efecto es integral, no aislado.
- (i) Todo comportamiento motivado puede interpretarse como una vía a través de la cual diversas necesidades esenciales se manifiestan o encuentran satisfacción al mismo tiempo.

Estas posturas permiten comprender al sujeto como un ser complejo que amerita la atención sistemática para poder alcanzar su máximo potencial, ir escalando progresivamente hasta llegar a su proceso de realización donde sienta la plenitud de sus potencialidades. Para ello necesita desde la satisfacción de sus propias necesidades básicas, mismas que le son garantizadas por sus círculos cercanos (familia), progresivamente hasta su integración en el núcleo social,

correspondiendo a un grupo específico, recibiendo estímulos que le motiven a proseguir sus objetivos.

Aunadas a las anteriores posiciones Naranjo (2009) resalta algunas en particular que son relevantes para el ámbito educativo:

Teoría de la relación entre emoción y motivación: Una de las razones más significativas para investigar la motivación es su influencia en el aprendizaje. Según Cerezo y Casanova (2004), una de las propuestas más efectivas para abordar la complejidad de los procesos motivacionales en el contexto educativo es la formulada por Pintrich y De Groot, quienes clasifican en tres categorías esenciales los factores que afectan la motivación en entornos académicos. La primera se relaciona con un componente de expectativas, que incluye las creencias de los estudiantes acerca de su capacidad para realizar una tarea. La segunda está vinculada a un componente de valor, que se asocia con sus metas y la percepción que tienen sobre la relevancia e interés de la tarea. Finalmente, la tercera categoría se refiere a un componente afectivo, que abarca las repercusiones emocionales que surgen de completar una tarea, así como los resultados obtenidos en términos de éxito o fracaso académico.

Por otro lado, Alonso (1992) subraya dos problemas motivacionales y emocionales que suelen enfrentar ciertos estudiantes. Estos problemas pueden surgir tanto de condiciones poco favorables en la institución educativa como del uso inadecuado de la dimensión afectiva por parte del profesorado. Específicamente, se trata de la indefensión y la desesperanza aprendida. La indefensión se observa comúnmente entre los once y doce años, donde los estudiantes que presentan este comportamiento tienden a atribuir su éxito académico a factores externos, variables y fuera de su control. Además, tienen autocogniciones negativas, creyendo que su inteligencia, memoria o capacidad para resolver problemas son deficientes.

Esto les provoca aburrimiento o ansiedad en relación con las actividades educativas, y a medida que aumentan sus fracasos, su participación en el ámbito académico disminuye. En cuanto a la desesperanza aprendida, puede notarse en niños y niñas a partir de los ocho o nueve años. A pesar de lograr éxitos académicos, estos estudiantes sienten que están destinados al fracaso. Aquellos que

experimentan indefensión y desesperanza aprendida tienden a percibir sus dificultades como barreras insuperables, una visión que se alimenta de sus limitadas habilidades.

Teoría de las atribuciones y desempeño académico: Las atribuciones se definen como las causas que identificamos detrás de un comportamiento. Según Graham y Eimer (citados por Santrock, 2002), la búsqueda de una causa o explicación generalmente se inicia cuando nos enfrentamos a eventos inesperados o significativos que resultan en un fracaso, como recibir una calificación baja. En este contexto, Heider, conocido por su Teoría de la Atribución (citada por Bisquerra, 2000), sostiene que las personas tienden a hacer atribuciones causales que impactan nuestras emociones, pensamientos, motivación, comportamientos y autoestima. Esta teoría plantea que las emociones son el producto de estas atribuciones causales, las cuales afectan nuestras expectativas de éxito y, por ende, la motivación que impulsa nuestras acciones. Así, tener altas expectativas puede estimular la motivación, mientras que las expectativas bajas tienden a producir desmotivación.

Dimensión axiológica:

En el marco de esta investigación, resulta esencial considerar que la dimensión axiológica involucra directamente los valores, percepciones y subjetividades del investigador. Elementos como la intuición, la reflexión, la experiencia y la comunicación también se integran como componentes clave del contexto social y de la realidad compartida entre el investigador y los informantes. En este sentido, Van Manen (2003) señala que existe una diferencia significativa entre comprender algo de manera intelectual y hacerlo desde la experiencia vivida, con un aprendizaje activo. Esta distinción se vincula con el desafío epistemológico de cómo abordar el conocimiento matemático desde nuevas estrategias pedagógicas. En la actualidad, no es posible lograr un aprendizaje significativo de las matemáticas sin atender a las señales de la sociedad contemporánea, donde es crucial que los estudiantes reconozcan el valor y la utilidad real de las matemáticas para sus vidas.

Dimensión teleológica:

Para abordar esta dimensión, se consideró el propósito fundamental de la investigación: construir un marco teórico desde una perspectiva fenomenológica sobre las actitudes de los docentes frente a la motivación en el aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de educación media. Por ello, resulta pertinente citar a Van Manen (1998), quien enfatiza la importancia del vínculo afectivo entre el docente y el estudiante. A partir de esta noción, se buscó interpretar de forma significativa las relaciones dentro del contexto educativo, explorando más allá de lo meramente cognitivo. En este proceso, fue necesario que tanto el docente como el estudiante se reconocieran mutuamente como agentes de sentido en la experiencia educativa. Esto representa un avance hacia una relación más humana, en la que lo pedagógico se acompaña de sensibilidad emocional, empatía y prudencia en el trato.

Bases Teóricas

La motivación desde su conceptualización

Al observar el pasado, podemos notar que la motivación ha sido un tema objeto de numerosos estudios psicológicos a lo largo de los años y sigue siendo relevante en la actualidad. Esto se debe a su estrecha relación con las conductas humanas, ya que la psicología busca entender estos comportamientos. Diferentes autores ofrecen diversas interpretaciones sobre el significado de la motivación, y a continuación, se destacan las definiciones más relevantes y esclarecedoras.

La motivación juega un papel fundamental en varios aspectos de la vida, incluyendo el ámbito educativo y laboral, ya que guía las acciones de las personas y se convierte en un elemento clave que determina lo que realizan y los objetivos que persiguen. Según Santrock (2002), la motivación puede definirse como “el conjunto de razones que motivan a las personas a comportarse de una determinada manera. Un comportamiento motivado es energético, dirigido y sostenido” (p. 432).

Desde este punto de vista, estar motivados involucra el hecho de querer llevar a cabo cierta actividad, y esto a la vez le lleva a comportarse de determinada

manera ante un estímulo o situación que se presente, reflejando un grado de satisfacción por los resultados, esto le permitirá ser amigable, empático, agradecido con todo y todos lo que los rodean. También, Ajello (2003) indica que la motivación debería interpretarse como la base que sostiene el progreso en actividades que son valiosas para el individuo y en las que se involucra. En el contexto educativo, se debe considerar la motivación como una actitud favorable hacia el aprendizaje y la capacidad de seguir aprendiendo de manera independiente.

Uno de los elementos más importantes de la motivación es alcanzar un comportamiento específico y ya existente en el alumno, el cual esté conectado con su futuro. Esto implica que el docente debe facilitar que el estudiante tenga control sobre su propio proceso de aprendizaje y que esta experiencia sea inspiradora, un proceso que en su naturaleza es bastante complicado. Lo que se enseña debe relacionarse con las necesidades del individuo para que haya un interés en vincular esas necesidades con el aprendizaje. Cada persona es diferente en cuanto a su sensibilidad, inquietudes y percepciones, y su motivación estará en función de cuánto valore su identidad y del significado que tenga la información presentada para él.

La motivación tiene múltiples dimensiones, pero muestra cómo se interrelaciona con el aprendizaje. Además de lo mencionado, también es importante reconocer que las motivaciones evolucionan en diferentes etapas a lo largo de la vida de las personas, de acuerdo con su desarrollo psicológico. Parafraseando a Diez, et al. (2008), esto va desde las fantasías de la infancia a los cinco años, hasta la realización y el comienzo de la racionalización de aspiraciones concretas al final de un período de formación técnica, que normalmente ocurre alrededor de los quince años, una etapa en la que las habilidades cognitivas ya están más desarrolladas y su posición dentro de la sociedad ha sido comprendida. A partir de esto, la motivación se convierte en una necesidad en los procesos educativos, ya que es el momento decisivo para determinar el rumbo que se tomará en la vida.

Por tanto, la motivación representa una realidad que los estudiantes necesitan aceptar en cuanto a la gestión adecuada de sus vidas, ya que requiere la

capacidad de reflexionar de manera lógica sobre los aspectos relevantes que se deben considerar en el futuro. Este tipo de reflexiones posiciona la motivación como un elemento fundamental dentro de lo que entendemos como educación. Es crucial, entonces, establecer mecanismos eficaces que aborden la motivación de forma individualizada para cada uno de los alumnos en las instituciones educativas. En consecuencia, Zegarra (2013) señala que:

Las orientaciones motivacionales han sido reconocidas en el ámbito de la Psicología como elementos cruciales para el desarrollo integral de los jóvenes, ya que guían las acciones que estos deciden emprender y, por ende, impactan otros procesos en su crecimiento, como la formación personal y las elecciones relacionadas con la educación y el aprendizaje (p. 03)

En el ámbito de la formación personal, es vital resaltar las realidades que los estudiantes enfrentan y que influyen en este proceso. Así, hay factores que impactan el desarrollo de estos procesos, donde la sociedad, la familia y la educación deben generar entornos que fomenten el crecimiento motivacional, impulsando las aspiraciones personales de los estudiantes. Ante estas circunstancias, es necesario promover la noción de incentivar a las generaciones venideras sobre la relevancia de la motivación a nivel personal, reconociendo que este será el proceso del cual depende el óptimo desarrollo de sus vidas.

Según Johnson y Johnson (1985),

La motivación para aprender se compone de diversos factores, entre ellos la planificación, la claridad de metas, la conciencia metacognitiva sobre lo que se desea aprender y cómo lograrlo, la búsqueda activa de nueva información, el análisis de la retroalimentación recibida, así como el orgullo por los logros alcanzados y la ausencia de miedo al fracaso. En esa línea, se argumenta que la motivación va más allá de la simple voluntad de aprender, ya que implica la calidad del esfuerzo mental que el estudiante invierte en el proceso (p.378).

Por otro lado, muchos estudiosos coinciden en que la motivación intrínseca se relaciona con aquellas actividades que se realizan por interés en la propia tarea, la cual representa un fin en sí mismo. En contraste, la motivación extrínseca se basa en la realización de acciones para alcanzar objetivos que no están directamente ligados a la actividad. Además, se reconoce que la motivación tiene un impacto no solo en el comportamiento, sino también en el funcionamiento neurológico: al activar estructuras biológicas vinculadas a la memoria y la retroalimentación, se mejora la retención del aprendizaje. Desde otro enfoque, el aprendizaje latente sugiere que el

refuerzo incide más en el rendimiento observable que en la adquisición del conocimiento como tal (Lieury y Fenouillet, 2016).

A nivel emocional y afectivo, la motivación se ve influenciada tanto por la naturaleza humana como por las experiencias de aprendizaje previas. Reeves (2010) indica que “a través del aprendizaje se generan asociaciones entre estímulos placenteros y respuestas positivas, mientras que los estímulos desagradables suelen generar conductas evitativas y duraderas” (p.17).

En esta línea, el modelo de autovaloración plantea que la percepción de competencia de un estudiante influye directamente en su disposición a aprender de forma significativa. Este enfoque coincide con lo propuesto por Pintrich y García, quienes destacan que el grado de control percibido por los estudiantes sobre su propio aprendizaje es clave para su motivación. Desde la perspectiva sociocultural, Díaz y Hernández (2010) subrayan que las interacciones sociales y el acompañamiento por parte de agentes educativos son fundamentales para comprender cómo se internaliza la motivación para aprender.

Acción docente en la motivación del estudiante.

Desde la perspectiva constructivista, la motivación no se activa de manera automática ni se limita al comienzo de una tarea. En cambio, se considera que abarca todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde tanto el estudiante como el docente deben realizar acciones intencionadas antes, durante y después para fomentar una actitud positiva hacia el aprendizaje. Según Ortiz (2009), en la fase de motivación del contenido, se presenta el objeto a los estudiantes, lo que despierta su interés y conexión con el tema. En esta etapa, la intervención del profesor es clave, ya que él introduce al alumno al contenido, idealmente planteándolo como un problema que genera la necesidad de investigar, lo que incrementa la motivación de los estudiantes.

Para que un contenido novedoso despierte necesidades y motivaciones, debe estar en sintonía con la cultura, experiencias e intereses del estudiante. Solo así puede generar las motivaciones y valores necesarios para desarrollar un

instrumento educativo. Díaz y Hernández (2006) mencionan dos condiciones esenciales para fomentar la motivación intrínseca hacia una tarea:

La finalización de la tarea debe brindar la oportunidad de experimentar un sentido de competencia.

Debe experimentarse una sensación de autonomía, donde el individuo sienta que tiene control sobre su entorno y su comportamiento (p.45)

Esto implica que, en cuanto al ambiente, las posibilidades de acción y las opciones para el estudiante deben ser lo más amplias posible. Además, el alumno debe ser consciente de sus motivaciones personales y sensible a la autonomía de los demás, así como comprender el valor de la satisfacción interna en el aprendizaje y cómo puede incrementar su propio nivel de autonomía. De acuerdo con Díaz y Hernández (2006), para estimular la motivación intrínseca en los estudiantes es necesario lograr que:

Valoren más el proceso de aprendizaje que el resultado de éxito o fracaso.

Consideren tanto la inteligencia como las habilidades de estudio como algo que puede desarrollarse, en lugar de verlo como algo fijo.

Enfoquen su atención más en la experiencia de aprender que en recompensas externas.

ProDOC01evan su autonomía y control al demostrar la relevancia y significado de las tareas (p. 85).

En lo que respecta a la motivación para el aprendizaje, así como en la motivación humana en general, intervienen diversos factores. La influencia de estos factores no es mecánica, lo que significa que no se pueden predecir sus efectos ni manipularlos para obtener el resultado deseado.

Aprendizaje

El aprendizaje generalmente se define como un cambio relativamente estable en el conocimiento de alguien como resultado de la experiencia de esta persona. Esta definición es bastante extensa para incluir cualquier tipo de capacitación, ya sea aprendiendo a ir y hablar pequeños a través del aprendizaje académico, como la lectura y la escritura, el comportamiento social, por ejemplo, para los demás. Sin embargo, dependiendo de la perspectiva teórica de los estudiados, el aprendizaje se puede definir de diferentes maneras (Mayer, 2002)

A principios del siglo XX, el aprendizaje se definió como una respuesta, como reforzar o debilitar el vínculo entre el estímulo y la respuesta. Desde este punto de

vista asociativo, el proceso de aprendizaje requiere la práctica educativa en la que el maestro se convierte en un administrador de refuerzo y penalización; y el trabajo del estudiante en respuesta a los premios o al castigo.

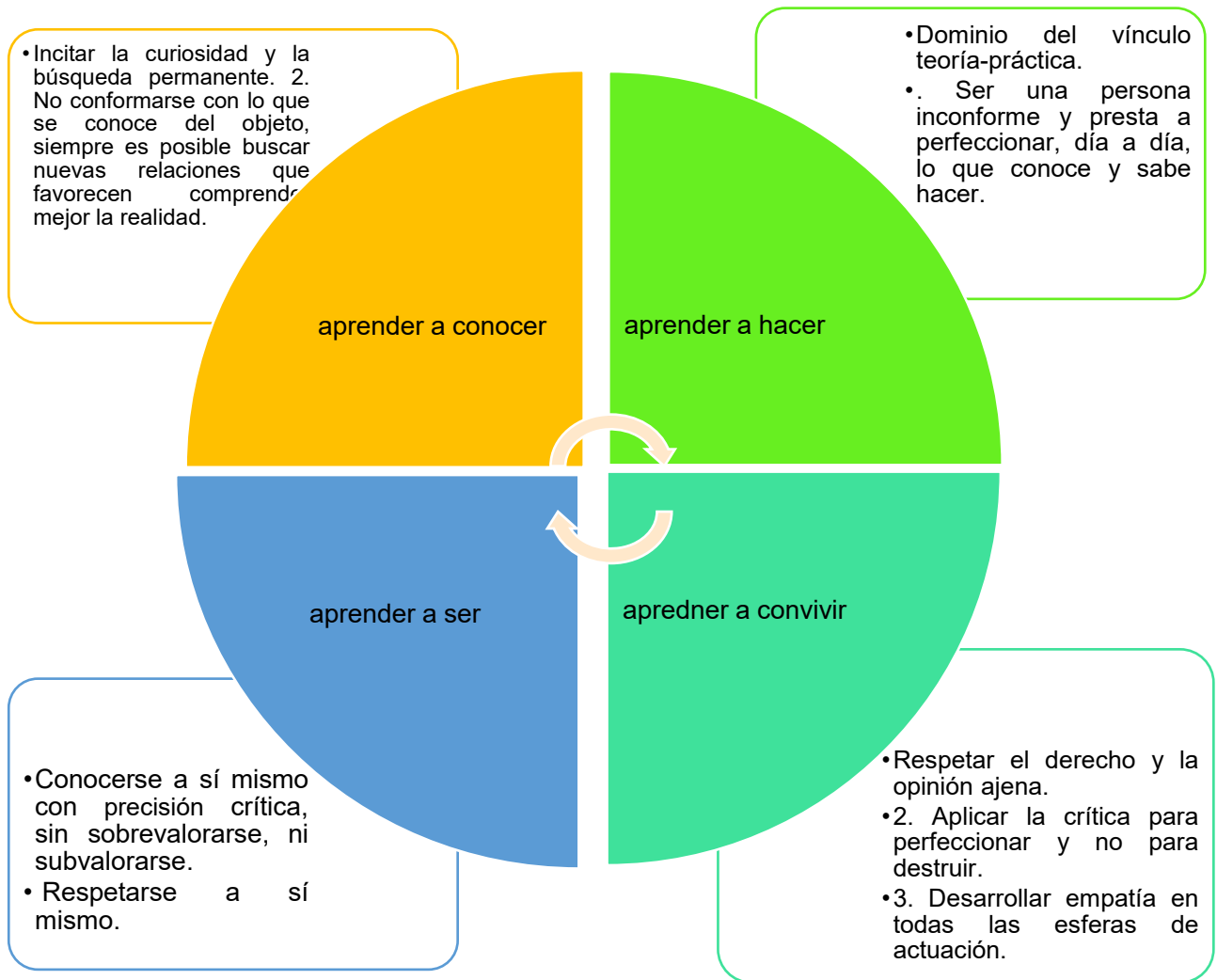
El aprendizaje es una actividad compleja que permite a las personas evolucionar de su estado inicial, similar a estar en el "vientre" materno, hacia una posición de mayor calidad en la que adquieren conocimientos, habilidades, valores y experiencias que la sociedad ha acumulado. Este proceso facilita el crecimiento individual y se traduce en acciones que generan cambios en contextos específicos. Como señaló Vigotski, la enseñanza precede al desarrollo, y aunque cada persona tiene un nivel social determinado, también posee el potencial de avanzar hacia una realización espiritual si se le proporciona el apoyo adecuado. Así, el entorno social del individuo se convierte en un elemento esencial en los procesos de aprendizaje y desarrollo. En este sentido, Velásquez (2008) indica que:

El aprendizaje se aborda de diversas maneras, teniendo en cuenta el contexto y la ubicación de los alumnos en el proceso educativo. Esto sugiere que no existen criterios universales sobre cómo se produce y qué se requiere para lograr transformaciones en este ámbito; para algunos, el aprendizaje es un proceso, para otros, una actividad, un resultado o un crecimiento que implica cambios de posición. Además, hay desacuerdos sobre la posibilidad de estimular el aprendizaje, y algunos consideran que este debe ser un comportamiento adoptado (p.50).

Si entendemos el aprendizaje como una actividad, se basa en la filosofía marxista y en las teorías de Leontiev, que enfatizan la acción, ambos enfoques son procesales y conscientes. Leontiev sostiene que, si un individuo tiene la intención de aprender, guiada por sus motivos, intereses y necesidades, es fundamental que exista una estimulación tanto a nivel personal como social. Es importante definir cómo se entiende la estimulación; según diversas fuentes, se describe como "motivar, entusiasmarse con la dinámica de una actividad", o "provocar en alguien un fuerte deseo de actuar o de activar algo, especialmente a nivel orgánico".

Para lograr esta estimulación, que es esencial para que se de el proceso de aprendizaje, la UNESCO en su agenda para el siglo XXI, distinguió los siguientes pilares educativos:

Figura 2: Pilares de la educación



Cada una de estas dimensiones deben ser tomadas en consideración por los docentes en su gestión pedagógica, pues desde ellas tendrá una línea de acción que le indique cómo reaccionar ante las necesidades de cada estudiante, logrando así poder llegar a cumplir con cada uno de los estudiantes, despertando su motivación y anhelo por aprender de manera significativa, donde relacione la teoría con la práctica y pueda enfrentar su propia realidad.

Gestión pedagógica

Los procesos de enseñanza y aprendizaje deben estar acompañados por la ejecución de acciones planificadas y la utilización de recursos que potencien el acto

pedagógico. Esto permitirá que el docente oriente su práctica hacia el logro de los objetivos educativos y fomente la motivación en los estudiantes, quienes actualmente enfrentan diversos factores que pueden ser distracciones. En este contexto, Bastias (2013) afirma que:

Las instituciones educativas contemporáneas deben situarse en un entorno que facilite en los estudiantes la generación de conocimiento, promoviendo la iniciativa, el pensamiento autónomo, el trabajo colaborativo, la creatividad, la comunicación y la formación de valores. Por ello, el estilo de gestión que adopten los docentes resulta fundamental en los procesos educativos (p. 5).

Desde esta perspectiva, las organizaciones educativas deben reinventarse y enmarcar su acción gerencial hacia la consolidación de una práctica docente basada en la innovación, donde los docentes promuevan en cada estudiante una actitud favorable hacia la creatividad, el desarrollo del pensamiento, el trabajo en equipo, acciones que le permitirán satisfacer sus necesidades para un desarrollo integral. Esto se debe a que los directivos los maestros tienen que asumir nuevos roles en este momento; lo cual les permite actuar de manera coherente tomando decisiones contra nuevos desafíos educativos, dado que es importante controlar los procesos óptimos que se ajustan a nuevas estructuras sociales, es decir, es probable que los resultados logren resultados que conlleven a desarrollar, analizar, diseñar y evaluar las políticas de educación como proyectos relevantes en el contexto actual (Sánchez y Delgado 2020).

Por lo tanto, es importante reconocer la gestión docente como una disciplina importante en el seguimiento de las actividades del proceso educativo, ya que permite que el proceso de gestión adecuado y la práctica institucional se prefieran a todos los estudiantes para lograr los resultados de aprendizaje necesarios, y los participantes de las instituciones educativas pueden desarrollarse profesionalmente para abordar la institución para actividades cualitativas (Ministerio de Educación, 2017).

La gestión educativa mencionada anteriormente ha sido un lugar importante en el trabajo de educación, está directamente relacionado con la forma en que el maestro realiza procesos de enseñanza y aprendizaje que implementan, diversificando los planes de estudio y transformando esta información a la

planificación didáctica para su práctica educativa y, por lo tanto, garantiza a los estudiantes un aprendizaje significativo. Las prácticas pedagógicas deben crearse a partir de la pedagogía, que incluye la institucionalidad, que, como educación, su sistematización y organización asociada con procesos de aprendizaje deliberados. Por lo tanto, deben ser significados y famosos como la primera y básica responsabilidad del maestro, basada en la intervención educativa que surge en la experiencia de conocimiento y capacitación en temas saludables y autónomos que pueden resolver diversas situaciones que surgen en su adaptación al Proyecto de Vida Académica.

Bases Legales

La constitución política de Colombia (1991) proporciona un marco regulatorio que garantiza el derecho a la educación y la preservación del entorno natural como elementos esenciales del desarrollo integrado de los ciudadanos así, en el artículo 67 se contempla: “La educación es un derecho humano y un servicio público que cumple una función social. Su propósito es garantizar el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y a otros bienes y valores culturales” (p. 16).

Desde la Constitución como máxima fuente legal, se procura la formación integral de los sujetos, considerando para ello una adecuada acción del docente, quien desde su preparación pueda brindarles a los estudiantes aquellas herramientas que le permitan adaptarse a su entorno y lograr cada uno de los objetivos que se proponga. Por su parte, El decreto 2277 de 1979 ofrece una visión general de la profesión docente, donde lo destaca como de gran valor y estipula lineamientos que le servirá para fortalecer su práctica, desde la capacitación continua hasta sus ascensos. Estas situaciones permitirán que el profesional pueda sentirse cómodo con su quehacer y por tanto, realizará las actividades de una manera amena.

El Decreto 1278 de junio 19 de 2002, cuyo objeto es establecer el Estatuto de Profesionalización Docente, que regulará las interacciones entre el Estado y los educadores a su servicio. Esto asegura que la enseñanza sea llevada a cabo por profesionales calificados, basándose en el reconocimiento de su formación,

experiencia, desempeño y competencias como características fundamentales que guían todos los aspectos relacionados con el ingreso, permanencia, ascenso y retiro del personal docente. Se busca, de este modo, garantizar una educación de calidad y fomentar el desarrollo y crecimiento profesional de los docentes

SECCIÓN III

MARCO METODOLÓGICO

Naturaleza del Estudio

En esta sección se presenta el cuerpo científico de la investigación, donde desde diferentes posturas especializadas, la investigadora explicó las razones por las cuales se seleccionarán los aspectos donde se enmarca el fenómeno. En tal sentido, Azuero (2018) considera que:

La elaboración del marco metodológico en una investigación tiene como objetivo identificar y esclarecer los supuestos del estudio para reconstruir información utilizando conceptos teóricos que suelen ser operacionalizados. Esto implica especificar cada uno de los elementos elegidos para ser trabajados en el proyecto de investigación, los cuales deben ser justificados por el investigador (p.110).

Así, se tuvo el enfoque, paradigma, método, diseño, nivel, escenario, informantes, técnicas e instrumentos de recolección de la información, técnicas de presentación de la información, validez y confiabilidad. Cada uno de estos elementos configuró el rigor científico de la investigación. Desde aquí, se manejó que el enfoque es un proceso sistemático que permite la orientación de la investigación, donde Hernández, Fernández y Baptista (2010), definen: “el enfoque cualitativo utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (p.7), se trata de la descripción analítica del fenómeno desde las percepciones empíricas, vivenciales de los sujetos entrevistados con la finalidad de comprender la realidad vivida de los participantes.

De igual manera se tuvo la guía de un paradigma, que en este caso fue el Interpretativo. Donde Fuster (2019), considera que éste: “Se basa en la comprensión y descripción de lo investigado, interpretando la interacción entre el sujeto y el objeto, sin que se busque primordialmente generalizaciones a partir de los resultados obtenidos” (p.4), se empleó para lograr entender y asumir las posiciones de los informantes clave, en aras de reconocer su importancia en la motivación de los estudiantes.

Como método de investigación se usó la etnografía educativa, según Álvarez (2008), es:

La descripción de los contextos, su interpretación para lograr una comprensión adecuada, la divulgación de los resultados obtenidos y, en última instancia, la mejora del entorno educativo. También es importante resaltar otra finalidad que no siempre se toma en cuenta: la transformación personal del investigador (p.13).

Se trata de un método orientado al análisis introspectivo de los sujetos en estudio en su propia realidad. Como fases a seguir en la investigación etnográfica educativa, expuesta por la misma Álvarez (2008):

Negociación y acceso de campo, a través de las conversaciones previas con el directivo y docentes a entrevistas, se diligenció el permiso informado. Esta fase fue de vital importancia en el proceso etnográfico para poder cumplir con las especificaciones de este método.

Trabajo de campo: El trabajo de campo a menudo ha sido idealizado, al igual que la negociación y el acceso. Según Sanchis y Cantón (1995):

Pocas cosas están tan idealizadas en esta disciplina como el modo en que se inicia el trabajo de campo. Estas etapas suelen ser idealizadas por defecto y por la omisión de realidades, dejando de lado la contingencia cotidiana. Sin embargo, ni el trabajo de campo ni el acceso y adaptación merecen tanta solemnidad, ya que frecuentemente están marcados por dificultades y desajustes (p. 128).

La fase de trabajo de campo es también problemática, ya que, como su nombre indica, se lleva a cabo en el entorno del grupo que se está estudiando. Durante esta etapa, se recopila la información necesaria para los análisis posteriores, aunque es evidente que muchos de esos análisis (reflexiones, interpretaciones, etc.) se realizan simultáneamente con la recolección de datos.

La selección de las técnicas con sus instrumentos, en este caso se empleó la entrevista y la observación, junto con el guion de preguntas y el registro de observaciones. A esto se sumó el procedimiento propio para el análisis de la información y la posterior entrega del informe final.

Cada uno de estos puntos fueron desarrollados progresivamente a continuación. Por su parte, se manejó un diseño de campo, que según la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2016), constituye “el análisis sistemático de problemas de la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza...” (p.16). este diseño contempló la

integración del investigador en una realidad tangible, donde desde su conocimiento podrá llegar a los informantes y recolectar adecuadamente la información necesaria.

Escenario

Según Taylor y Bodgan (1987): “El escenario es el lugar en el que el estudio se va a realizar, así como el acceso al mismo, las características de los participantes y los recursos disponibles”. (p.4). En este efecto se tomó como escenario la institución educativa la Unión la cual está ubicada en el Municipio de Aguachica, departamento del cesar, al nor oriente del país, siendo este municipio por economía y población el segundo del departamento. La institución cuenta con una matrícula de 1250 estudiante que hacen parte de la institución educativa la unión, reciben educación de calidad, bajo el modelo pedagógico constructivista. Su estrato socioeconómico son 1 y 2. Cuenta con los niveles desde Pre- escolar hasta el grado 11 y con 43 docentes distribuidos en la sede principal y en las sedes preescolar Carola Correa de Rojas y escuela primaria San Martin que se desempeñan según su perfil de formación. Tiene 2 coordinadores y un rector. También ofrece educación con énfasis ‘Técnico en Informática’ posee dos jornadas mañana y tarde.

Figura 3. Ubicación geográfica de la institución. (Google Maps)

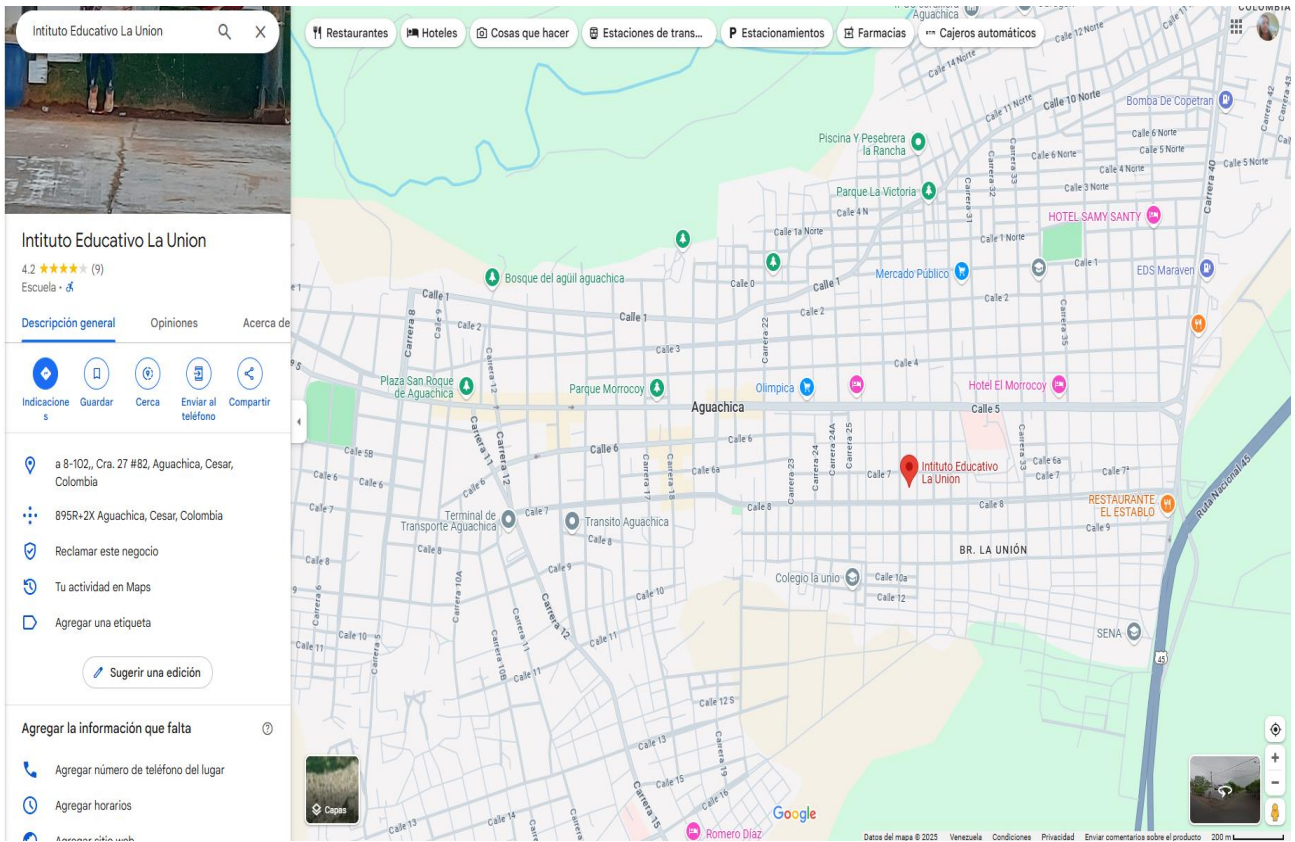


Figura 4: Fachada de la institución



Informantes Clave

Para toda investigación se requiere un destinatario, y es lo que Martínez (1991) define como informantes clave, donde éstas “son las personas con conocimientos especiales, status y buena capacidad de información” (p. 56). En este caso se eligieron sujetos que cumplan con los criterios: disponibilidad para participar en la investigación, que tengan conocimiento en el tema estudiado, que laboren en la institución, que laboren en primaria. Mismos que son caracterizados a continuación: Tabla 1. Caracterización de los informantes clave.

Docente	Preparación académica	Grado que imparte	Años de servicio
DOC01	Normalista superior	3°	8 años
DOC02	Especialista	5°	36 años con 5 meses
DOC03	Especialista	1°	35 años
DOC04	Normalista superior	2°	35 años
DOC05	Especialista	4°	33 años
DOC06	Especialista	1°	15 años
DOC07	Especialista	2°	34 años

Para su selección se siguen los criterios: (a) docentes que laboren en primaria, (b) que deseen intervenir en la investigación.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para la recolección de la información, existen múltiples alternativas y herramientas, y es aquí donde Piñero y Rivera (2012), coinciden al señalar que: “La recolección de información en el proceso de investigación cualitativo refiere el espacio de interacción social que de manera visual o dialógica. El investigador construye a los fines de conocer el mundo vivido y percibido por los sujetos investigados”. (p.96), en este caso se usó como técnicas la observación y la entrevista.

Siguiendo la posición de Martínez (2006), para el análisis de datos cualitativos, en este tipo de estudio solo se debe elegir la información emergente de la realidad de los sujetos, misma que se categorizará, para la posterior contrastación y finalmente la teorización. Aunque hay, quienes parten de una lista de categorías preestablecidas, siempre deben actuar con sumo cuidado y estar atentos de lo emergente. En este caso se trabajó directamente con la información arrojada de las entrevistas.

La técnica de recolección que se empleó para obtener la información pertinente al enfoque cualitativo fue la entrevista, la cual busca captar las maneras de expresión y comprensión de cada participante. Según lo expresado por Hernández, Fernández y Baptista (2010), “Dado que se trata de seres humanos, los datos de interés incluyen conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias” (p. 409). La expresión de estos datos puede variar desde lo individual hasta lo grupal. La información recopilada, al ser analizada, permite aproximarse al fenómeno en cuestión, respondiendo así a las preguntas de investigación y generando nuevo conocimiento. En este contexto, se utilizó la entrevista como técnica, apoyándose en un guion de preguntas como herramienta.

En el momento de ingresar al campo para recolectar información, siguiendo

el enfoque propuesto por Van Manen (2003), se consideraron las vivencias y reflexiones de los participantes como fuentes fundamentales para comprender, en la medida de lo posible, el significado de esas experiencias dentro del marco más amplio de la existencia humana. Este proceso permitió tanto al investigador como a los informantes clave volverse “más experimentados, más informados y enriquecidos” por la vivencia compartida (p. 80), con el objetivo de extraer la esencia de esas experiencias.

Con base en ello, se utilizó la entrevista conversacional como técnica central, dado que cumple fines específicos y profundos. Van Manen (2003) destaca que esta puede servir como herramienta exploratoria para reunir narrativas vivenciales y como medio para entablar diálogos significativos sobre el sentido de determinadas experiencias. (ver anexo 1). En cuanto a los instrumentos empleados, se diseñó un guion de entrevista (ver anexo 2), cuya función fue mantener el hilo conductor de la indagación, es decir, “orientarse hacia la pregunta o el concepto, de tal modo que uno no se deje llevar fácilmente por las entrevistas que van a todas partes y a la vez a ninguna” (Van Manen, 2003, p. 85).

Rigor metodológico

La tesis doctoral presentada se adherirá a las "consideraciones éticas" propias de las investigaciones cualitativas, especialmente en lo que respecta a la fiabilidad de la información proporcionada por los participantes. Para ello, se obtuvo la firma del consentimiento informado y se garantizó el anonimato de los involucrados. Las estrategias para asegurar la validez y fiabilidad de la investigación incluyeron la selección de informantes que ofrecieron información relevante, así como el uso de herramientas de recolección de datos que facilitaron alcanzar la saturación. Este proceso siguió las pautas establecidas por Guba y Lincoln (1985).

Credibilidad: La fiabilidad se logra cuando el investigador, mediante la observación y conversaciones extensas con los participantes, recoge información que los informantes consideran representativa de sus pensamientos y emociones. Los estándares de fiabilidad se alcanzan porque los investigadores suelen volver a

consultar a los informantes durante el proceso de recolección de datos para verificar los hallazgos y revisar ciertos aspectos.

Auditabilidad: Algunos autores lo denominan verificabilidad. Guba y Lincoln describen este criterio como la capacidad de que otro investigador pueda seguir el trabajo del investigador original. Esto implica mantener una documentación exhaustiva de las decisiones e ideas del investigador relacionadas con el estudio. Esta estrategia permite que otro investigador examine los datos y llegue a conclusiones similares a las del investigador inicial, siempre que compartan perspectivas similares.

Transferibilidad: Este criterio se refiere a la capacidad de aplicar los resultados a otros grupos étnicos. Según Guba y Lincoln, esto se utiliza para evaluar cuán bien los resultados se adaptan a un contexto diferente. En la investigación cualitativa, es la audiencia o los lectores del informe quienes determinan si pueden trasladar los hallazgos a otros contextos de investigación. Para ello, es fundamental ofrecer una descripción detallada de los lugares y personas que se estudian en relación con este fenómeno. Por lo tanto, el grado de transferibilidad depende directamente de la semejanza entre los contextos.

Procesamiento del análisis de la información recolectada

Para presentar los resultados se siguió el modelo derivado de Martínez (2010), dividido en las siguientes fases:

La estructuración

La estructuración implicó la integración de categorías más pequeñas o específicas en categorías más generales y completas. De esta manera, Martínez (2010) dice que la estructuración debe integrar las categorías o ideas resultantes de la clasificación en una red de relaciones que la hagan convincente, creen credibilidad y creen aceptación entre los posibles evaluadores. Por lo tanto, la estructura se considera una categoría grande que es más amplia, más detallada y compleja a medida que integra las categorías descubiertas. También se considera una ayuda valiosa en el desarrollo frecuente del diseño gráfico (uso de flechas, tipos

de conexiones, relaciones, etc.), ya que permite integrar y vincular muchas cosas, ayudando a capturarlas simultáneamente.

Contrastación:

La comparación de Martínez (2010) implica vincular los resultados a la base cognitiva del estudio, es decir, el proceso de comparación basado en el procesamiento e interpretación de la información obtenida o derivada del contexto del estudio. En este sentido, hay que recordar que las clasificaciones e interpretaciones son la base de conceptos y supuestos que pueden ser únicos y utilizarse únicamente para comparar y contrastar sus resultados.

Triangulación:

Según Rodríguez (1996) proceso de triangulación, el proceso de triangulación permite la integración y comparación de toda la información disponible para crear una visión global, detallada y detallada de cada experiencia particular. De manera similar, Leal (2005) afirma que “la triangulación implica identificar ciertas intersecciones o superposiciones basadas en diferentes fuentes de evaluación e información o diferentes perspectivas sobre diferentes fenómenos” (p. 17).

La triangulación es la comparación de vistas desde tres ángulos, buscando acuerdos y diferencias entre observadores. La triangulación puede ser: datos, investigación, teoría, método y múltiple. La triangulación de datos permite comparar datos de diferentes fuentes, temporales, espaciales, personales y otras posibilidades. En la triangulación de la investigación se utilizan diferentes observadores para comprobar que todos están registrando lo mismo. En la triangulación teórica utilizamos teorías alternativas o incluso competitivas dentro de una única perspectiva. La triangulación metodológica utiliza múltiples métodos y compara resultados analizando superposiciones y desacuerdos.

Teorización:

La realización de teorías es el último paso en el proceso de investigación cualitativa y refleja el proceso de expresarlas utilizando lógica, sistemas y esquemas interpretativos además de intuir y formular ideas y conceptos (Strauss y Corbin, 2002). Asimismo, estos autores sostienen que la interacción entre inducción y deducción es esencial para la actividad de generación de teoría. También lo es la teoría de Martínez (2010) Implica la creación de un concepto y se considera un

proceso mental porque las operaciones formales teóricas incluyen percibir, comparar, contrastar, sumar, ordenar, hacer conexiones y relaciones y especular, por lo que es un proceso cognitivo. El proceso de la teoría cognitiva implica describir cómo se manipulan las categorías y las relaciones entre ellas. En resumen, no existe habilidad en la construcción de teorías. Es el proceso de inventar un esquema mental de un objeto teórico basado en la intensidad de la magnetización y con la ayuda y control de la experiencia.

SECCION IV

ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

En este apartado se exponen los procesos de análisis e interpretación de la información recolectada, en consonancia con el objetivo general y la metodología delineada en el capítulo precedente. La investigadora asumió el dato cualitativo desde una perspectiva comprensiva, tal como lo plantea Gurdián (2007), quien sostiene que su valor radica esencialmente en el significado que encierra. Por ello, se exhorta a los investigadores a “permitir que “los datos les hablen”, estar abiertos a cualquier cosa que emerja de ellos...” (p. 55), reconociendo que el contacto directo con el dato posibilita una observación profunda, capaz de captar lo sutil y lo no evidente, más allá de lo explícitamente formulado en los objetivos investigativos.

Desde esta óptica, el dato cualitativo reveló configuraciones significativas que resultan cruciales para el investigador, facilitando la construcción de entramados temáticos complejos a partir de los hallazgos. Asimismo, se subraya que el investigador funge como instrumento central en la recolección de datos cualitativos, al involucrarse activamente en su búsqueda e interpretación. Su capacidad de observación se convirtió en una herramienta esencial que, siguiendo a Van Manen (2003, p. 72), le permite acceder “a las dimensiones vitales de la vida”, reconociendo los sentidos que emergen de las vivencias, las cuales no solo son objeto de análisis, sino también parte constitutiva de su propia experiencia existencial.

Las vivencias personales se erigieron, en el marco de una indagación fenomenológica, como la fuente más rica para el análisis, dado que de ellas se desprendieron las esencias de los relatos compartidos por los informantes clave. Estas narrativas se convirtieron en insumos fundamentales para que el investigador se aproximara al fenómeno en su contexto de manifestación. En esta línea, Taylor y Bogdan (1994) destacan que las investigaciones fenomenológicas, especialmente aquellas que emplean entrevistas en profundidad, deben orientarse a comprender “las cosas desde el punto de vista de ellos” (p. 153).

En el presente estudio, se adoptó la entrevista conversacional como técnica principal, conforme a los postulados de Van Manen (2003). A partir de esta elección metodológica y desde un enfoque fenomenológico-interpretativo, se realizó una lectura minuciosa de las entrevistas realizadas a los informantes clave, complementada con una revisión teórica exhaustiva. Este proceso permitió, en una primera fase, identificar los temas y subtemas que guiaron el análisis. Posteriormente, se profundizó en el tratamiento de los datos, lo que posibilitó la delimitación de una dimensión temática emergente, la cual fue contrastada con los aportes teóricos revisados.

Tabla 2. Categorización

Objetivos Específicos	Unidad de Análisis	Descriptor
Analizar la práctica pedagógica del docente en la institución Educativa La Unión	práctica pedagógica del docente	Concepciones Recursos y estrategias empleados Evaluación en el aula: Perspectivas y métodos
Identificar los factores que intervienen en la motivación del estudiante para su aprendizaje	los factores que intervienen en la motivación del estudiante	Influencia del entorno en el compromiso estudiantil Acción docente Factores personales

Unidad de Análisis: Práctica Pedagógica Del Docente

La práctica pedagógica del docente constituyó mucho más que la simple transmisión de contenidos: es un acto profundamente ético, reflexivo y situado, que se construye en la interacción constante con los estudiantes, el contexto y el saber. En este sentido, el quehacer docente se configuró como una praxis que articula teoría y experiencia, conocimiento y sensibilidad, técnica y humanidad. Comprender la práctica pedagógica implicó reconocerla como un proceso dinámico, en

permanente construcción, que se nutre de la reflexión crítica sobre la propia acción educativa.

Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica no puede reducirse a la aplicación mecánica de métodos o estrategias, sino que debe ser entendida como un espacio de problematización, de búsqueda de sentido y de transformación. En palabras de Calderón (2021):

La práctica pedagógica no es una simple aplicación de teorías o técnicas, sino un proceso complejo de construcción de saberes, de relaciones y de subjetividades, en el que el maestro se constituye como sujeto ético, político y pedagógico, capaz de interrogar su hacer y de reinventar su oficio en función de las necesidades de sus estudiantes y del contexto en el que se encuentra (p. 25).

La posición del autor permite evidenciar que el docente no solo enseña, sino que también aprende, se transforma y transforma su entorno; su práctica se convierte en un laboratorio de sentido, donde se entrelazan las dimensiones afectiva, cognitiva y social del acto educativo. Así, el aula se configura como un espacio de construcción colectiva del conocimiento, donde el diálogo, la escucha activa y la empatía se convierten en herramientas fundamentales para el aprendizaje significativo.

En este marco, la formación docente debe propiciar escenarios que favorezcan la reflexión sobre la práctica, el análisis crítico de las propias creencias pedagógicas y la apertura a nuevas formas de comprender y habitar la educación. Solo así es posible avanzar hacia una pedagogía comprometida con la justicia social, la inclusión y la dignidad humana. Desde este particular, la práctica pedagógica del docente es un acto profundamente humano, que exige compromiso, sensibilidad y pensamiento crítico. Es en la cotidianidad del aula donde se juega la posibilidad de una educación transformadora, capaz de responder a los desafíos de nuestros tiempos y de abrir horizontes de sentido para las nuevas generaciones.

Descriptor: Concepciones

La práctica pedagógica se configuró como un campo complejo y dinámico, donde convergen saberes, creencias, experiencias y contextos que moldean el

quehacer docente. No se trató únicamente de aplicar técnicas o transmitir contenidos, sino de construir sentidos educativos que respondan a las realidades socioculturales de los estudiantes. Las concepciones que los docentes tenían sobre su práctica incidieron directamente en sus decisiones pedagógicas, en la forma como interpretaron el currículo y en la manera en que se relacionaron con sus estudiantes.

Desde una perspectiva crítica, la práctica pedagógica debe ser entendida como una construcción situada, influida por factores históricos, institucionales y personales. En este sentido, no existe una única forma de concebirla, sino múltiples visiones que coexisten y, en ocasiones, se contradicen. Tal como lo plantea Carmona (2015):

Las concepciones de práctica pedagógica en los docentes en ejercicio se configuran como representaciones mentales que orientan su accionar en el aula, las cuales están determinadas por sus experiencias previas, su formación profesional, el contexto institucional y las políticas educativas vigentes. Estas concepciones no siempre son explícitas, pero se manifiestan en sus decisiones cotidianas, en sus interacciones con los estudiantes y en la forma como entienden los procesos de enseñanza y aprendizaje (p. 45).

Esta cita permite comprender que la práctica pedagógica no es neutra ni universal, sino profundamente contextual y subjetiva. El docente, como sujeto activo, interpreta y reinterpreta su rol en función de sus convicciones, sus vivencias y las condiciones del entorno. Por ello, es fundamental que los procesos de formación docente incluyan espacios de reflexión crítica sobre las propias concepciones pedagógicas, promoviendo el diálogo entre teoría y práctica, entre saber académico y saber experiencial.

Desde este particular, se tienen las percepciones de los docentes entrevistados:

DOC01: La práctica pedagógica para mí es lo que hago cada día en el aula: cómo explico, cómo escucho, cómo me adapto a lo que los niños necesitan. No es solo enseñar, es acompañar, entender y buscar formas de que ellos aprendan con alegría.

DOC02: Es el arte de enseñar con sentido. No basta con saber el contenido, hay que saber cómo transmitirlo, cómo conectar con los estudiantes. Mi práctica cambia según el grupo, el contexto, el momento. Es algo vivo, que se transforma.

DOC03: La práctica pedagógica es todo lo que hacemos para que los niños aprendan jugando, explorando, sintiendo. Es preparar el ambiente, observarlos, hablar con las familias, y sobre todo, estar presente con cariño y paciencia.

DOC04: Yo diría que es el conjunto de decisiones que tomamos como maestros: qué enseñar, cómo hacerlo, qué actividades usar, cómo evaluar. Pero también es cómo tratamos a los estudiantes, cómo los motivamos. Es una mezcla de saber, experiencia y corazón.

DOC06: En mi caso, la práctica pedagógica tiene mucho que ver con el contexto. Aquí hay niños migrantes, con historias difíciles. Entonces mi práctica no es solo enseñar contenidos, sino crear un espacio seguro, donde puedan expresarse y sentirse valorados.

DOC07: Es el día a día del maestro. Desde cómo planeamos la clase hasta cómo respondemos a una pregunta inesperada. Es estar atentos, ser flexibles, y aprender también de los estudiantes. Cada clase es una oportunidad de mejorar nuestra práctica.

DOC05: La práctica pedagógica es adaptar, crear, reinventar. Trabajo con niños con distintas capacidades, y cada uno necesita algo diferente. Mi práctica es escuchar, observar, probar estrategias, y nunca rendirme. Es compromiso y amor por lo que hago.

Los testimonios de docentes sobre la práctica pedagógica revelaron una comprensión profunda, situada y humanista del quehacer educativo. DOC01 afirmó que “no es solo enseñar, es acompañar, entender y buscar formas de que ellos aprendan con alegría”, lo que evidencia una concepción afectiva y relacional del acto pedagógico. Esta visión se articula con Van Manen (2003), quien sostiene que “la práctica pedagógica es una forma de estar con los niños, de vivir con ellos experiencias educativas que tienen sentido, que tocan la vida y que permiten comprenderla desde su interior” (p. 72). En este sentido, la práctica pedagógica se configura como una vivencia compartida, donde el docente se implica éticamente en el proceso formativo, reconociendo la singularidad de cada estudiante.

Por su parte, DOC02 complementó esta mirada al describir la práctica como “el arte de enseñar con sentido”, subrayando que “mi práctica cambia según el grupo, el contexto, el momento”. Esta afirmación resaltó el carácter dinámico y contextual de la práctica pedagógica, en consonancia con lo planteado por Rojas y Castillo (2016), quienes afirman que “la práctica pedagógica está determinada por el contexto educativo, las condiciones institucionales, las trayectorias formativas del docente y las características socioculturales de los estudiantes. No puede entenderse como una acción neutra, sino como una construcción situada que responde a múltiples factores” (p. 65). Así, la práctica se transforma en función de las realidades que la atraviesan, exigiendo del docente flexibilidad, sensibilidad y capacidad de adaptación.

DOC03 aportó una visión lúdica y afectiva, al señalar que “la práctica pedagógica es todo lo que hacemos para que los niños aprendan jugando, explorando, sintiendo”, destacando la importancia del ambiente, la observación y el vínculo con las familias. Esta perspectiva se vincula con la pedagogía afectiva, que según Arufe et al. (2025), “reconoce que el aprendizaje significativo se potencia cuando el docente establece vínculos afectivos con sus estudiantes, crea ambientes seguros y promueve experiencias educativas emocionalmente positivas” (p. 5). La afectividad, entonces, no es un complemento, sino un eje central de la práctica pedagógica, especialmente en la infancia.

De igual manera, DOC04 introdujo una dimensión más estructural, al definir la práctica como “el conjunto de decisiones que tomamos como maestros”, incluyendo aspectos didácticos, evaluativos y motivacionales. Esta mirada se articula con Ripoll-Rivaldo (2021), quien señala que “la práctica pedagógica implica una constante toma de decisiones didácticas, éticas y metodológicas, que se construyen en la interacción con los estudiantes y en la reflexión sobre el propio hacer docente” (p. 289). La práctica se convierte así en un ejercicio de pensamiento crítico, donde el docente se interroga, ajusta y transforma su acción educativa.

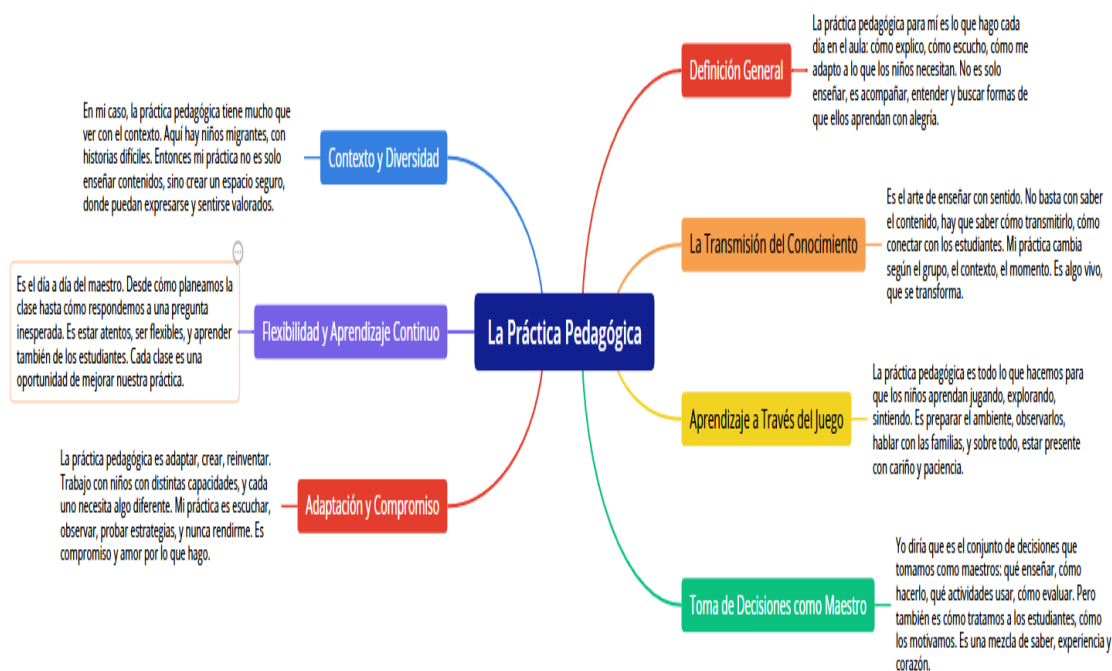
DOC06 enfatizó la dimensión contextual, cuando afirmó que “mi práctica no es solo enseñar contenidos, sino crear un espacio seguro, donde puedan expresarse y sentirse valorados”, especialmente en contextos de migración y

vulnerabilidad. Esta afirmación se vincula con Parra-Bernal et al. (2021), quienes sostienen que “las prácticas pedagógicas deben responder a las realidades sociales, culturales y emocionales de los estudiantes, reconociendo sus trayectorias, sus historias y sus necesidades particulares. Solo así es posible construir una educación inclusiva y transformadora” (p. 75). La práctica pedagógica, en este sentido, se convierte en un acto de justicia educativa.

DOC07 y DOC05 aportaron miradas complementarias sobre la práctica como experiencia cotidiana, flexible y comprometida. DOC07 afirmó que “cada clase es una oportunidad de mejorar nuestra práctica”, mientras que DOC05 señaló que “mi práctica es escuchar, observar, probar estrategias, y nunca rendirme”. Estas voces reflejan una concepción reflexiva y resiliente del quehacer docente, donde la práctica se reinventa constantemente en función de los desafíos del aula. Como lo expresa Van Manen (2003), “el maestro reflexivo no solo actúa, sino que piensa sobre su acción, la interpreta y la transforma en conocimiento pedagógico” (p. 419).

En conjunto, los testimonios analizados permitieron identificar categorías emergentes que configuraron una visión integral de la práctica pedagógica: afectividad, contextualización, reflexividad, creatividad, ética y compromiso. Estas dimensiones se entrelazaron en la experiencia docente, revelando que la práctica pedagógica no puede ser reducida a técnicas o contenidos, sino que debe ser comprendida como una experiencia situada, transformadora y profundamente humana.

Figura 7 Representación gráfica de la dimensión: Concepciones



Dimensión: Recursos y estrategias de enseñanza

Los recursos empleados en la práctica pedagógica constituyeron elementos fundamentales para mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues permitieron contextualizar los contenidos, dinamizar las estrategias didácticas y responder a las necesidades de los estudiantes. En contextos actuales la selección y uso de recursos adquiere una dimensión ética y situada, al convertirse en herramientas que favorecen la inclusión, la participación y el reconocimiento de saberes locales.

Desde una perspectiva crítica, los recursos no deben entenderse como simples materiales auxiliares, sino como dispositivos que configuran sentidos pedagógicos. Vargas (2017) sostiene que “el uso y desarrollo de recursos educativos didácticos coadyuva al proceso de enseñanza y aprendizaje tanto de docentes como de estudiantes, al facilitar la comprensión de los contenidos, estimular la participación activa y promover la construcción de conocimientos significativos” (p. 2). Esta afirmación permitió reconocer que los recursos no solo

apoyan la enseñanza, sino que transformaron la experiencia educativa. Así, se tienen los testimonios:

DOC01: Integro recursos como presentaciones, fichas, videos y herramientas para dramatizaciones.

DOC02: Siempre me ha parecido que los dibujos enseñan muchas veces más que una cantidad de palabras, entonces para mí los dibujos son importantes tanto en el tablero como en las hojas con las cuales se trabaja. El niño siempre va a recordar el dibujo y por lo tanto va a asociar un nombre o un sonido a ese dibujo, entonces el aprendizaje va siendo como más fuerte.

DOC03: Uso mucho los recursos tecnológicos: videos, presentaciones, juegos interactivos, canciones, todo lo que les ayude a aprender jugando. He notado que cuando uso estas herramientas se emocionan más, prestan atención y participan sin miedo. La tecnología me ha ayudado a hacer las clases más alegres y diferentes.

DOC04: Me gusta cantar con ellos, hacer juegos, dramatizaciones y actividades donde todos participen. También les reconozco sus logros, así sean pequeños, porque eso los motiva mucho. Les hablo con cariño y trato de que vean la escuela como un lugar donde se aprende, pero también se disfruta.

Los testimonios analizados revelaron una comprensión situada, afectiva y creativa del uso de recursos en la práctica pedagógica. DOC01 mencionó la integración de “presentaciones, fichas, videos y herramientas para dramatizaciones”, lo que evidencia una diversidad de medios orientados a enriquecer la experiencia de aprendizaje. Esta pluralidad de recursos se articula con lo planteado por Vargas (2017), quien sostiene que “el uso y desarrollo de recursos educativos didácticos coadyuvará al proceso de enseñanza y aprendizaje tanto de docentes como de estudiantes, al facilitar la comprensión de los contenidos, estimular la participación activa y promover la construcción de conocimientos significativos” (p. 2). En este sentido, los recursos no son elementos accesorios, sino mediaciones esenciales que permiten conectar el saber con la vida.

DOC02 aportó una mirada visual y simbólica al afirmar que “los dibujos enseñan muchas veces más que una cantidad de palabras”, destacando su valor como herramienta de asociación y memoria. Esta perspectiva se vincula con Bonoso (2023), quien en su estudio sobre recursos visuales en lengua y literatura

concluye que “los recursos didácticos visuales influyen en la mejora del aprendizaje, al permitir que los estudiantes construyan significados a partir de imágenes que activan procesos cognitivos y afectivos” (p. 4). El dibujo, entonces, no solo representa, sino que evoca, conecta y fortalece el aprendizaje desde lo emocional.

Por su parte, DOC03 enfatizó el uso de recursos tecnológicos como videos, juegos interactivos y canciones, señalando que “cuando uso estas herramientas se emocionan más, prestan atención y participan sin miedo”. Esta afirmación revela el potencial motivador de la tecnología en el aula, especialmente cuando se orienta al juego y la exploración. Rosado et al. (2025) afirman que “la incorporación de recursos tecnológicos en la educación básica permite crear ambientes de aprendizaje más dinámicos, inclusivos y participativos, donde los estudiantes se sienten protagonistas de su proceso formativo” (p. 2942). La tecnología, en este marco, no sustituye al docente, sino que amplifica sus posibilidades pedagógicas.

DOC04, por su parte, resaltó el valor de los recursos expresivos y afectivos: “me gusta cantar con ellos, hacer juegos, dramatizaciones y actividades donde todos participen”, además de reconocer los logros de los estudiantes como forma de motivación. Esta visión se alinea con Bastidas-Amador et al. (2023), quienes sostienen que “la educación afectiva promueve el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, y los recursos expresivos como la música, el juego y la dramatización son claves para fortalecer el vínculo pedagógico y generar aprendizajes significativos” (p. 6). El recurso, en este caso, se convierte en vehículo de afecto, reconocimiento y disfrute.

Esta afirmación reconoce que el aprendizaje no es un proceso meramente cognitivo, sino una experiencia emocional, relacional y situada. La educación afectiva, en este sentido, no se limita a “enseñar con cariño”, sino que implica una comprensión profunda de las emociones como mediadoras del conocimiento. Las habilidades emocionales y sociales, como la empatía, la autorregulación, la escucha activa y la cooperación, no solo favorecen la convivencia escolar, sino que potencian la motivación intrínseca, la autoestima y la disposición al aprendizaje.

El uso de recursos expresivos como la música, el juego y la dramatización responde a esta lógica afectiva, Estos recursos no solo dinamizan la clase, sino que

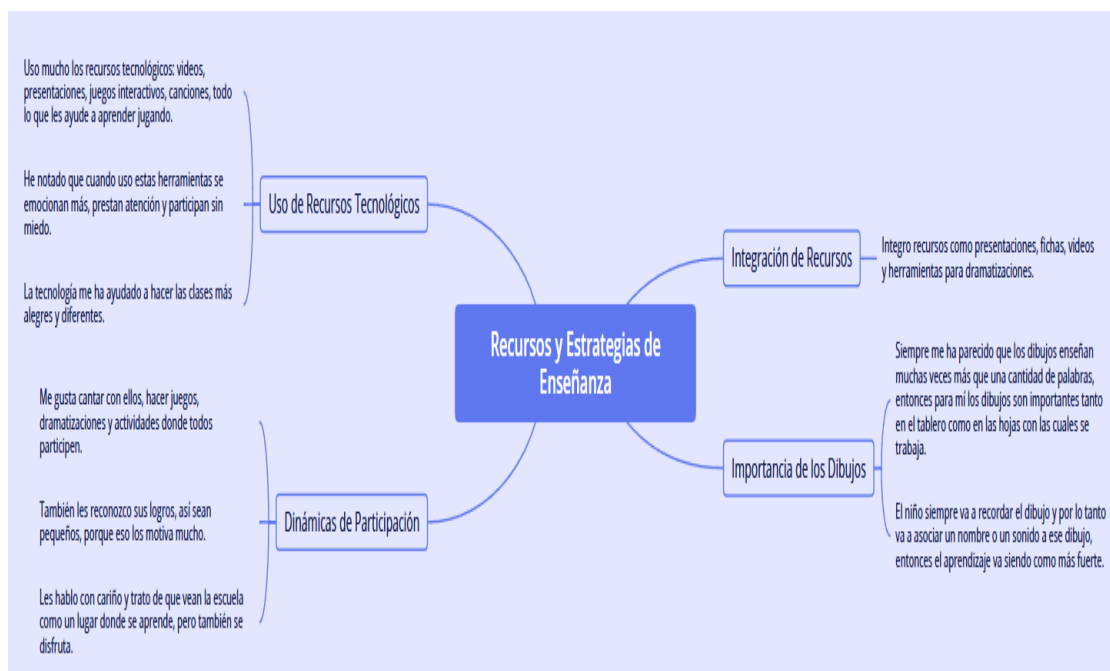
permiten a los estudiantes expresar sus emociones, explorar su creatividad y construir significados desde su experiencia. En diferentes escenarios, donde muchas veces el lenguaje verbal no basta para canalizar vivencias complejas, estos recursos se convierten en puentes simbólicos entre el mundo interno del estudiante y el conocimiento escolar.

Además, el fortalecimiento del vínculo pedagógico que menciona la cita es clave; el vínculo entre docente y estudiante no se da por defecto: se construye en la interacción cotidiana, en la mirada que acoge, en la palabra que, valida, en el gesto que cuida. Los recursos expresivos, al generar espacios de juego, arte y emoción compartida, contribuyen a consolidar ese lazo, haciendo del aula un lugar seguro, donde aprender es también una forma de ser reconocido.

En conjunto, los testimonios permitieron identificar categorías emergentes que configuraron una visión integral del uso de recursos en la práctica pedagógica: diversidad, visualidad, tecnología, expresividad y afectividad. Estas dimensiones se entrelazan en la experiencia docente, revelando que los recursos no solo median el contenido, sino que configuran el clima emocional, la participación y el sentido del aprendizaje. En contextos vulnerables, rurales o fronterizos, el uso ético y creativo de recursos se convierte en una estrategia de dignificación educativa, donde cada herramienta es una oportunidad para incluir, emocionar y transformar.

En el proceso de observación realizada se evidenció que las docentes emplean en su mayoría elementos que le llaman la atención a los estudiantes, como el caso de fichas impresas donde los estudiantes logran observar y ejemplificar lo desarrollado en clase. También utilizaron objetos del salón para identificar las secuencias didácticas y que tengan relación con la realidad de los estudiantes.

Figura 6. Representación gráfica de la dimensión **Recursos y estrategias de enseñanza**



Dimensión: Evaluación en el aula: Perspectivas y métodos

La evaluación de los aprendizajes constituye un componente esencial de la práctica pedagógica, no solo como mecanismo de verificación de resultados, sino como proceso reflexivo, ético y formativo que orienta las decisiones del docente y potencia el desarrollo integral del estudiante. En contextos educativos diversos, la evaluación debe ser sensible a las trayectorias de vida, a las condiciones socioculturales y a las emociones que atraviesan el acto de aprender.

Desde una perspectiva crítica, evaluar no es calificar, sino comprender. El docente que evalúa con sentido formativo reconoce que cada estudiante aprende de manera distinta, y que los errores son oportunidades para crecer. En este marco, Asiu et al. (2021) afirman que “la evaluación formativa en la práctica pedagógica debe entenderse como un proceso reflexivo, sistemático, organizativo y retroalimentador que permite al docente guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, reconociendo los avances, dificultades y potencialidades de sus

estudiantes” (p. 135). Esta cita extensa permite comprender que la evaluación no es un acto aislado, sino una práctica continua que se entrelaza con la enseñanza y la afectividad.

DOC07: Miro cómo van aprendiendo, pero también cómo se comportan, si participan, si ayudan a sus compañeros y si aplican los valores que trabajamos. Además, reviso mis clases para ver qué puedo mejorar o cambiar.

DOC06: Evalúo la participación, el compromiso, la creatividad, la comprensión lectora, el trabajo colaborativo y la capacidad de aplicar lo aprendido en contextos reales. También observo el desarrollo emocional, la expresión artística y el respeto por los valores promovidos en el aula.

DOC05: La evaluación para mí no es solo poner una nota. Yo observo cómo los niños participan, cómo se esfuerzan, si preguntan, si ayudan a sus compañeros. Uso rúbricas sencillas, pero también me guío por lo que veo en el día a día. A veces hacemos dibujos, dramatizaciones o juegos donde ellos muestran lo que han aprendido. Me gusta hablar con ellos, preguntarles cómo se sintieron, qué les costó más.

DOC06: Yo aplico la evaluación como parte del aprendizaje, no como castigo. Siempre les explico que equivocarse es parte del proceso. Uso pruebas escritas, claro, pero también trabajos en grupo, exposiciones, experimentos. Me gusta que ellos se autoevalúen y que den su opinión sobre lo que hicieron.

Los testimonios analizados revelaron una concepción amplia, ética y situada de la evaluación en la práctica pedagógica, donde el énfasis no está en la calificación numérica, sino en el acompañamiento reflexivo del proceso de aprendizaje. DOC07 afirmó que observa “cómo van aprendiendo, pero también cómo se comportan, si participan, si ayudan a sus compañeros y si aplican los valores que trabajamos”, lo que evidencia una evaluación integral que articula lo cognitivo con lo actitudinal y lo axiológico. Esta mirada se vincula con lo planteado por Asiú et al. (2021), quienes sostienen que “la evaluación formativa en la práctica pedagógica debe entenderse como un proceso reflexivo, sistemático, organizativo y retroalimentador que permite al docente guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, reconociendo los avances, dificultades y potencialidades de sus

estudiantes” (p. 135). La evaluación, entonces, se convierte en una herramienta de comprensión y mejora continua.

Desde una perspectiva interpretativa, esta afirmación desplaza la evaluación de su lugar tradicional como mecanismo de control o medición, para situarla en el corazón de la práctica pedagógica como herramienta de acompañamiento, comprensión y mejora continua. Al describirla como reflexiva, se reconoce que el docente no solo aplica instrumentos, sino que piensa críticamente sobre los procesos de aprendizaje, sus propias estrategias y las respuestas de los estudiantes. Esta reflexividad implica una actitud ética y comprometida, donde el acto de evaluar se convierte en una oportunidad para reconfigurar la enseñanza.

DOC06 profundizó esta visión al señalar que evalúa “la participación, el compromiso, la creatividad, la comprensión lectora, el trabajo colaborativo y la capacidad de aplicar lo aprendido en contextos reales”, además de observar “el desarrollo emocional, la expresión artística y el respeto por los valores promovidos en el aula”. Esta afirmación reveló una evaluación situada, que reconoce la diversidad de dimensiones que configuran el aprendizaje. En consonancia, Joya Rodríguez (2020) plantea que “la evaluación formativa como proceso pedagógico cumple una función esencial para optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, no obstante, es una práctica que exige del docente sensibilidad, capacidad de observación y compromiso ético” (p. 181). Evaluar, en este sentido, es también cuidar, interpretar y dignificar.

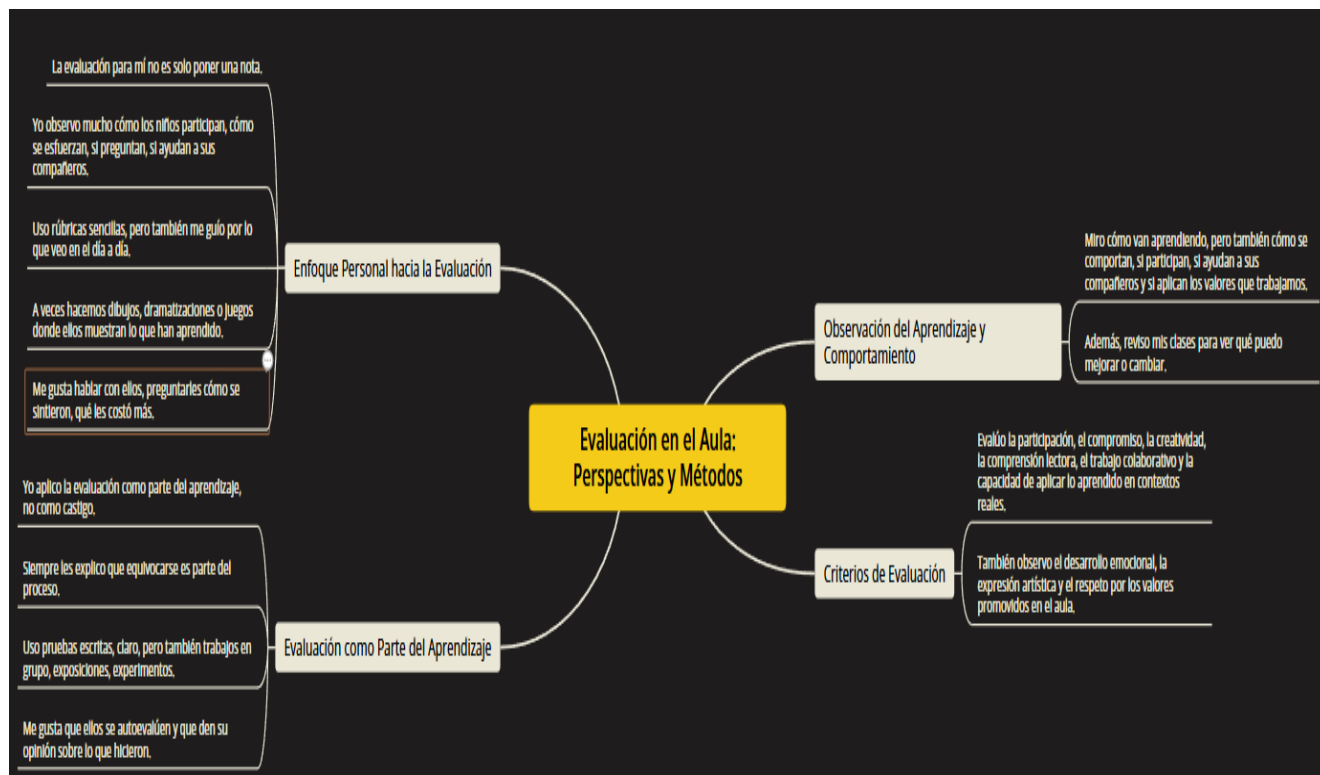
Esta afirmación reconoce que la evaluación formativa no se limita a verificar resultados, sino que se convierte en una herramienta pedagógica que orienta, acompaña y transforma el proceso educativo. Al describirla como “esencial para optimizar los procesos enseñanza y aprendizaje”, se subraya su carácter estratégico: permite al docente identificar avances, dificultades y potencialidades, ajustar sus estrategias didácticas y promover aprendizajes significativos. En este sentido, la evaluación formativa se articula con la enseñanza como un proceso dialógico, donde el error no se penaliza, sino que se interpreta como oportunidad de mejora.

DOC05 aportó una perspectiva afectiva y expresiva, al afirmar que “la evaluación para mí no es solo poner una nota. Yo observo mucho cómo los niños participan, cómo se esfuerzan, si preguntan, si ayudan a sus compañeros”, y que utiliza “dibujos, dramatizaciones o juegos donde ellos demuestran lo que han aprendido”. Esta mirada coincide con Quico et al. (2024), quienes afirman que “la evaluación formativa en el nivel primaria debe incorporar estrategias lúdicas, expresivas y participativas, que permitan a los estudiantes mostrar sus aprendizajes desde sus propias formas de expresión, favoreciendo el desarrollo emocional y social” (p. 130). La evaluación, entonces, se transforma en una experiencia significativa, donde el juego, el arte y la emoción son parte del proceso.

Finalmente, DOC06 señaló que aplica “la evaluación como parte del aprendizaje, no como castigo”, promoviendo la autoevaluación y la reflexión. Esta postura se articula con la idea de evaluación como práctica emancipadora, donde el estudiante se reconoce como sujeto activo de su proceso formativo. Como lo expresa Cavalli (s.f.), “la evaluación debe adquirir significado como aprendizaje de la autoevaluación que genera nuevos aprendizajes, como práctica comprensiva de los procesos implicados en el aula” (p. 2). Evaluar, en este marco, es enseñar a mirar el propio camino, a reconocer los logros y a aprender de los errores.

En conjunto, los testimonios permitió identificar categorías emergentes que configuran una visión integral de la evaluación en la práctica pedagógica: observación reflexiva, dimensión emocional, expresión creativa, autoevaluación, contextualización y ética educativa. Estas dimensiones se entrelazan en la experiencia docente, revelando que la evaluación no puede ser reducida a instrumentos estandarizados, sino que debe ser comprendida como una práctica situada, afectiva y transformadora. En contextos, esta concepción de la evaluación se convierte en una herramienta de justicia educativa, capaz de reconocer trayectorias, dignificar procesos y acompañar aprendizajes con sensibilidad y compromiso.

Figura 7. Representación gráfica de la dimensión. Evaluación en el aula: Perspectivas y métodos



Contrastación general de la unidad de análisis práctica pedagógica del docente

La práctica pedagógica del docente es una construcción compleja, situada y profundamente ética, que se configura en la interacción entre saberes, contextos, emociones y vínculos. Al contrastar los testimonios docentes con los aportes teóricos latinoamericanos, emergen categorías clave que permiten comprender su riqueza: reflexividad, afectividad, contextualización, creatividad y compromiso ético.

Los testimonios de DOC01, DOC02, DOC03, DOC04, DOC06, DOC07 y DOC05 revelaron que la práctica pedagógica no se limita a la transmisión de contenidos, sino que implica acompañar, observar, adaptar, emocionar y transformar. DOC01 afirmó que “no es solo enseñar, es acompañar, entender y buscar formas de que ellos aprendan con alegría”, mientras que DOC02 señaló que

“mi práctica cambia según el grupo, el contexto, el momento. Es algo vivo, que se transforma”. Estas voces evidencian una práctica flexible, sensible y situada, que se construye en diálogo con las realidades del aula.

Esta visión se articula con Calderón Palacio (2021), quien sostiene que:

La práctica pedagógica no es una simple aplicación de teorías o técnicas, sino un proceso complejo de construcción de saberes, de relaciones y de subjetividades, en el que el maestro se constituye como sujeto ético, político y pedagógico, capaz de interrogar su hacer y de reinventar su oficio en función de las necesidades de sus estudiantes y del contexto en el que se encuentra (p. 25).

Aquí se destaca que el docente no solo enseña, sino que interpreta, transforma y se transforma en el proceso; la práctica pedagógica es, entonces, una experiencia reflexiva, donde el saber se entrelaza con la vida. Se subraya que el maestro es un sujeto ético, político y pedagógico, lo que implica que su práctica está atravesada por decisiones que afectan la vida de otros, que responden a realidades sociales y que configuran sentidos educativos. En este marco, el docente no es un ejecutor, sino un intérprete, un mediador y un transformador. Esta postura se alinea con el pensamiento de Paulo Freire, quien afirmaba que “la práctica educativa es siempre política, nunca neutra” y que el educador debe ser capaz de leer críticamente el mundo para transformarlo.

Por su parte, Villalpando et al. (2020), en su estudio sobre el significado de la práctica docente en voz de sus protagonistas, afirman que:

La práctica docente es entendida como una experiencia que se vive en el aula, que se construye en la interacción con los estudiantes, con los contenidos, con las emociones y con el contexto. Es una práctica que se aprende, se desaprende y se reaprende, que exige del docente sensibilidad, creatividad y capacidad de escucha para responder a las necesidades reales de los sujetos educativos (p. 112).

Desde una lectura interpretativa, esta afirmación desplaza la idea de la práctica docente como ejecución técnica o aplicación de modelos estandarizados, para situarla como una experiencia viva, relacional y transformadora. Al afirmar que se vive en el aula, se reconoce que la práctica no ocurre en abstracto, sino en el encuentro cotidiano con los estudiantes, en la tensión entre lo planificado y lo emergente, en la afectividad que atraviesa cada gesto pedagógico.

La cita también subraya que la práctica se construye en la interacción con los estudiantes, los contenidos, las emociones y el contexto, lo que implica una mirada

compleja e integradora. El docente no enseña en el vacío: su acción está mediada por las condiciones socioculturales, por las trayectorias de vida de sus estudiantes, por las emociones que circulan en el aula y por los saberes que se movilizan. Esta cita coincide con los testimonios de DOC03 y DOC05, quienes integraron recursos lúdicos, tecnológicos y expresivos para favorecer el aprendizaje. DOC03 afirmó que “uso mucho los recursos tecnológicos: videos, presentaciones, juegos interactivos, canciones... la tecnología me ha ayudado a hacer las clases más alegres y diferentes”, mientras que DOC05 expresó que “la práctica pedagógica es adaptar, crear, reinventar”.

Además, Peña et al. (2021) plantean que:

La práctica pedagógica reflexiva implica que el docente sea capaz de mirar críticamente su acción, de reconocer sus aciertos y errores, de dialogar con sus colegas y de construir saber pedagógico desde la experiencia. Esta práctica no se enseña, se vive, se problematiza y se resignifica en el ejercicio cotidiano (p. 5).

La cita define la práctica pedagógica reflexiva como un proceso integral de desarrollo profesional que transforma al docente de un ejecutor de planes a un intelectual constructor de conocimiento. Su esencia radica en la autocrítica disciplinada, exigiendo que el educador mire su propia acción con objetividad para identificar sus aciertos y errores. Este ejercicio de metacognición se complementa con el diálogo entre colegas, fundamental para contrastar perspectivas, recibir retroalimentación valiosa y enriquecer la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje. El fin último es la construcción de saber pedagógico desde la experiencia, elevando la rutina diaria a una fuente legítima y situada de conocimiento profesional.

Este enfoque se vincula con DOC07 y DOC04, quienes destacaron la importancia de revisar las propias clases, reconocer los logros de los estudiantes y generar espacios de disfrute y aprendizaje compartido. En conjunto, el contraste entre los testimonios y los aportes teóricos permitió afirmar que la práctica pedagógica del docente es una experiencia situada, ética y transformadora, que se construye en la interacción con los estudiantes, el contexto y el saber. No se trata de aplicar recetas, sino de habitar el aula con sensibilidad, creatividad y

compromiso, reconociendo que cada acto pedagógico es una oportunidad para dignificar, emocionar y transformar.

Unidad de Análisis: los factores que intervienen en la motivación del estudiante

La motivación escolar no es un fenómeno aislado ni exclusivamente interno al estudiante; se construye en la interacción con el entorno, los vínculos afectivos, las estrategias pedagógicas y las condiciones socioculturales, partiendo de esto, comprender los factores que intervienen en la motivación resulta clave para diseñar prácticas educativas inclusivas, afectivas y transformadoras. Uno de los factores centrales es la atención emocional que el docente brinda al estudiante. Córdoba et al. (2023) afirman que:

La motivación escolar está influenciada por el ambiente emocional del aula, la calidad de la relación entre docente y estudiante, y la capacidad del maestro para reconocer los intereses, emociones y necesidades de sus alumnos. Cuando el estudiante se siente valorado, escuchado y comprendido, su disposición al aprendizaje mejora significativamente (p. 4).

Se revela que la motivación no depende únicamente de recompensas externas o del contenido académico, sino de la calidad del vínculo pedagógico. En este sentido, la afectividad se convierte en un motor del aprendizaje. Desde una lectura interpretativa, esta afirmación desplaza las concepciones tradicionales que entienden la motivación como un rasgo individual o como respuesta a estímulos externos (premios, calificaciones), para situarla como una construcción emocional y social que se configura en el vínculo pedagógico. El ambiente emocional del aula no es un decorado, sino una atmósfera viva que se construye en cada interacción, en cada gesto de reconocimiento, en cada palabra que acoge o excluye. En este sentido, la motivación se convierte en un reflejo del clima afectivo que el docente promueve.

Dimensión: Influencia del entorno en el compromiso estudiantil

La motivación escolar no puede comprenderse como un fenómeno exclusivamente interno al estudiante. Por el contrario, se configura en estrecha

relación con el entorno educativo, social y emocional que lo rodea. En esta línea, el entorno adquiere un papel determinante en la disposición del estudiante hacia el aprendizaje, convirtiéndose en un factor que puede potenciar o inhibir su desarrollo académico y personal.

El aula no es un espacio neutro: es un escenario emocional, simbólico y relacional donde el estudiante construye sentido sobre sí mismo y sobre el conocimiento. En este marco, la calidad del vínculo pedagógico, el clima afectivo y la pertinencia cultural de los contenidos son elementos que inciden directamente en la motivación. Córdoba et al. (2023) afirman que:

La motivación escolar está influenciada por el ambiente emocional del aula, la calidad de la relación entre docente y estudiante, y la capacidad del maestro para reconocer los intereses, emociones y necesidades de sus alumnos. Cuando el estudiante se siente valorado, escuchado y comprendido, su disposición al aprendizaje mejora significativamente (p. 4).

Esta cita extensa pone en evidencia que el entorno no se limita a lo físico o institucional, sino que incluye las dinámicas afectivas, las prácticas pedagógicas y las condiciones sociales que configuran la experiencia educativa. En contextos donde la escuela representa un espacio de contención, de expresión y de dignificación, el entorno puede convertirse en una herramienta de justicia pedagógica. La motivación escolar no es un factor intrínseco aislado, sino una construcción fuertemente determinada por el clima del aula y la calidad de la interacción pedagógica.

El ambiente emocional es crucial, actuando como el catalizador del deseo de aprender. Específicamente, la capacidad del docente para reconocer y atender los intereses, emociones y necesidades individuales de sus alumnos es el eje central de este proceso. Al sentirse valorado, escuchado y comprendido, el estudiante experimenta un sentido de pertenencia y seguridad psicológica que fomenta una disposición al aprendizaje más activa y profunda, lo que convierte la relación docente-estudiante en una herramienta pedagógica fundamental para el éxito educativo.

Además, el entorno familiar y comunitario también influye en la motivación; la participación de las familias, el reconocimiento de los saberes locales y la

articulación entre escuela y comunidad fortalecen el sentido del aprendizaje. Cuando el estudiante percibe que lo que aprende tiene relación con su vida cotidiana, con sus aspiraciones y con su cultura, se siente más comprometido y motivado. En este sentido, la contextualización del contenido y la sensibilidad territorial del docente son claves para construir una práctica pedagógica significativa. Así, se tienen los testimonios:

DOC01: Influyen el clima emocional del aula, la relación con los docentes, la infraestructura, el apoyo institucional, la participación familiar y la coherencia entre lo que se enseña y lo que se vive en la escuela.

DOC06: El acompañamiento en tareas, el diálogo en casa, el ejemplo de esfuerzo, el interés por la vida escolar y la estabilidad emocional. La familia es un pilar que puede potenciar o limitar el compromiso del estudiante.

DOC03: Bueno, a ellos les influyen muchas cosas el mismo entorno familiar, el mismo entorno escolar, el social, entonces estas cosas tienen que estar muy bien para que ellos lo puedan reflejar. Cuando los niños tienen dificultades dentro del aula o fuera de ella o en sus hogares, eso se replica en ellos. Entonces, es muy importante que los niños tengan inclusive una buena manera de levantarse. Un niño que se levanta bien tiene ánimos, pero un niño que despiertan de mala manera va a llegar hasta mal geniado y disgustado por la manera como lo levantaron. Eso le va a afectar durante todo el transcurso de la clase.

DOC04: El entorno familiar, la verdad es que las situaciones familiares afectan mucho a los niños, esos niños que pasan todo el día solos en casa, que no ven a mamá, que no ven a papá o que no hay una persona que los ayude para ellos desarrollar las actividades escolares, eso se refleja en ellos. Yo siempre he dicho que un niño que tiene apoyo en casa se le nota, pero el que no lo tiene también es evidente que él está faltando algo en el hogar. Entonces el entorno familiar que es la primera escuela afecta DOC01cho a los estudiantes.

Los testimonios analizados revelaron una convergencia profunda entre las percepciones docentes y los hallazgos académicos sobre el impacto del entorno familiar y escolar en el rendimiento estudiantil. A través de una lectura hermenéutica, se evidenció cómo las condiciones emocionales, sociales y pedagógicas configuran la experiencia educativa de la infancia. El testimonio de DOC01 destacó la influencia

del clima emocional del aula, la relación con los docentes, la infraestructura escolar, el apoyo institucional, la participación familiar y la coherencia entre el discurso pedagógico y la vivencia escolar. Esta mirada integral coincide con Sagñay y Vaca (2024), quienes afirman que “el clima escolar, influido por la estructura familiar y el entorno doméstico, incide directamente en el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica” (p. 3). La coherencia entre lo que se enseña y lo que se vive en la escuela, mencionada por DOC01, se relacionó con la noción de ambiente formativo congruente, donde los valores institucionales deben reflejarse en las prácticas cotidianas para generar sentido y compromiso.

DOC06 enfatizó el acompañamiento en tareas, el diálogo en casa, el ejemplo de esfuerzo y la estabilidad emocional, reconociendo que “la familia es un pilar que puede potenciar o limitar el compromiso del estudiante”. Esta afirmación se alinea con Peláez, et al. (2015), quienes sostienen que “el entorno familiar influye significativamente en el rendimiento académico, siendo el acompañamiento afectivo y cognitivo un factor determinante en la motivación escolar” (p. 5). La idea del ejemplo de esfuerzo como modelaje emocional y actitudinal encuentra respaldo en Sánchez et al. (2024), quienes afirman que “el comportamiento de los padres, su interés por la vida escolar y su disposición al diálogo, configuran un marco de referencia para el niño que impacta su desempeño” (p. 7).

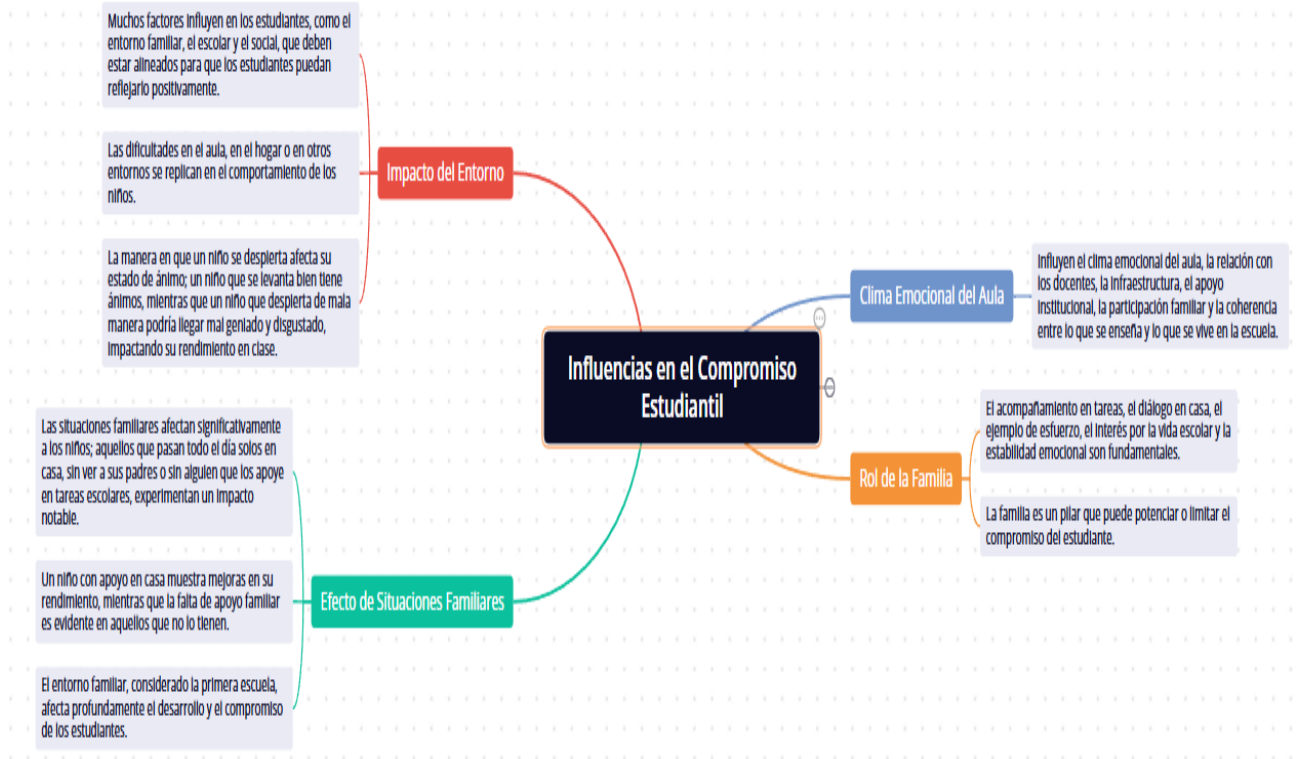
DOC03 introdujo una dimensión fenomenológica cuando expresó que “cuando los niños tienen dificultades dentro del aula o fuera de ella o en sus hogares, eso se replica en ellos”, y que incluso “la manera como se levantan en la mañana” puede afectar su disposición emocional y cognitiva. Esta observación revela una sensibilidad hacia los ritmos afectivos de la infancia, donde el estado emocional matutino puede condicionar la experiencia escolar. Sagñay y Vaca (2024) refuerzan esta perspectiva al señalar que “la estabilidad emocional del niño, influida por el entorno doméstico, determina su capacidad de atención, interacción y aprendizaje en el aula” (p. 4). La afirmación de DOC03 sobre el niño “mal geniado” que llega a clase refleja cómo las micro experiencias familiares se proyectan en el espacio escolar, afectando la convivencia y el rendimiento.

DOC04, por su parte, ofreció una mirada crítica sobre la soledad infantil y la ausencia de figuras de apoyo en el hogar, afirmando que “el entorno familiar que es la primera escuela afecta mucho a los estudiantes”. Esta idea se articula con la tesis de Sánchez et al. (2024), quienes sostienen que “los niños que carecen de acompañamiento familiar presentan mayores dificultades en el desarrollo de sus actividades escolares, lo cual se refleja en su rendimiento académico y comportamiento” (p. 6). La noción de la familia como “primera escuela” remite a la pedagogía social, donde el hogar no solo transmite afecto, sino también normas, hábitos y expectativas que configuran el horizonte formativo del niño.

En conjunto, los testimonios revelaron una comprensión situada y ética del proceso educativo, donde la emocionalidad, la estructura familiar, el entorno escolar y la coherencia institucional se entrelazan para configurar la experiencia de aprendizaje. La contrastación con los autores citados permite validar estas percepciones desde una perspectiva académica, reconociendo que la educación no ocurre en el vacío, sino en territorios afectivos, sociales y culturales que deben ser comprendidos y transformados.

En este aspecto se observó que en los espacios donde la adecuación ambiental y organización de espacios era acorde a los temas desarrollados, los estudiantes realizaron las actividades y respondieron de una manera más efectiva, mientras que en otros espacios se obtuvo una reacción poco favorable por el espacio un poco desorganizado, sin ambientación adecuada, y en otro, estaba en exceso de elementos.

Figura 8. Representación gráfica de la dimensión Influencia del entorno en el compromiso estudiantil



Dimensión: Acción docente- importancia de una buena relación educativa

La motivación en el proceso educativo no es un fenómeno espontáneo ni exclusivamente interno al estudiante. Por el contrario, se configura en la interacción entre el sujeto que aprende y el entorno pedagógico que lo interpela. En este marco, la acción docente se erige como un factor determinante para despertar, sostener y orientar la motivación escolar, especialmente en contextos vulnerables donde el vínculo afectivo y la mediación pedagógica adquieren un valor transformador.

El docente no solo transmite contenidos, sino que activa sentidos, genera expectativas, reconoce trayectorias y potencia habilidades. Su rol implica una praxis reflexiva que articula lo cognitivo con lo emocional, lo disciplinar con lo ético, y lo individual con lo colectivo. Como señala Hondoy (2024), “la práctica docente debe estar sujeta a transformaciones, las cuales reivindiquen el papel protagónico del

estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p. 2). Esta afirmación subraya la necesidad de una pedagogía centrada en el sujeto, que reconozca sus saberes previos, sus contextos y sus potencialidades.

Desde una perspectiva motivacional, el docente actúa como mediador entre el deseo de aprender y las condiciones reales del entorno escolar. Su capacidad para diseñar estrategias didácticas pertinentes, establecer vínculos afectivos y generar ambientes de confianza incide directamente en el compromiso del estudiante. Guerrero (2025) sostiene que “la motivación determina el nivel de compromiso, el interés y la perseverancia de los estudiantes en su proceso educativo” (p. 1). En este sentido, la acción docente no solo facilita el acceso al conocimiento, sino que también cultiva el deseo de aprender, lo cual es esencial para la permanencia y el éxito escolar.

DOC07: Es fundamental. Cuando hay una buena relación, los niños se sienten tranquilos, preguntan sin miedo y disfrutan más el aprendizaje. Para mí, la confianza es la base de todo.

DOC06: Bueno eso es esencial, yo creo que una persona, un docente que está bien preparado y que motiva adecuadamente a sus estudiantes es capaz de despertar en ellos su interés. Además, para DOC01chos nos los convertimos en un ejemplo. Ellos dicen Yo digo tal cosa porque mi profe dice que es así, entonces uno tiene que tener DOC01cho cuidado en ese aspecto porque nos volvemos, en el caso de algunos, en su ejemplo a seguir.

DOC05: Es muy importante. Aquellos niños que tienen un estíDOC01lo, así sea de que van a salir al recreo antes que los demás, ellos eso los motiva para trabajar con gusto, con agrado, para hacer las cosas bien. Hay problemas a veces con los dibujos, y ellos me dicen: «¿Así me quedé feo?». Yo le digo: «Bueno, así le quedé feo, lo importante es que usted sea capaz de reproducir el dibujo para que usted sepa "no, esto lo hice yo"». Y después, a medida que avanza el tiempo él ve que mejora y puede comparar lo que hizo el primero lo que hizo después y ver que ha avanzado en ese proceso.

DOC01: Nuevamente los docentes debemos tener una preparación a todos los temas a ver con el fin de que todas las orientaciones que los niños necesitan se les pueda brindar de manera clara y precisa para que ellos puedan avanzar en su proceso.

DOC02: El impacto se refleja en mayor atención, entusiasmo y apropiación del contenido. Los estudiantes participan activamente, se expresan con libertad y conectan el aprendizaje con su vida cotidiana.

Los testimonios analizados revelaron una comprensión profunda y situada del papel que desempeña la acción docente en la motivación y el desarrollo integral del estudiante. A través de una lectura hermenéutica, se evidenció cómo la relación pedagógica, la preparación docente, el estímulo afectivo y la claridad en la orientación son elementos clave que inciden en la disposición del niño hacia el aprendizaje.

DOC07 afirmó que “cuando hay una buena relación, los niños se sienten tranquilos, preguntan sin miedo y disfrutan más el aprendizaje”, destacando que “la confianza es la base de todo”. Esta afirmación remite a la pedagogía del vínculo, donde la relación educativa se construye desde la empatía, el respeto y la seguridad emocional. Según Olmedo et al. (2025), “la motivación del estudiante se fortalece cuando el docente establece un vínculo afectivo y de confianza, que le permite al niño sentirse valorado y acompañado en su proceso” (p. 4). La confianza, entonces, no es un accesorio, sino una condición estructural del aprendizaje significativo.

DOC06, por su parte, resaltó la importancia de la preparación docente y el rol del maestro como modelo. Señala que “uno tiene que tener mucho cuidado en ese aspecto porque nos volvemos, en el caso de algunos, en su ejemplo a seguir”. Esta afirmación se alinea con la noción de *modelado social*, donde el docente no solo enseña contenidos, sino que encarna valores, actitudes y formas de ser. En este sentido, la motivación se activa también por identificación. Como afirman Olmedo y colaboradores, “el docente motivador es aquel que, además de dominar los contenidos, transmite pasión por enseñar y se convierte en referente ético y emocional para sus estudiantes” (p. 6). Esta postura condensa una visión profundamente humanista y transformadora de la acción docente. Su análisis permite desentrañar tres dimensiones clave: el dominio disciplinar, la pasión pedagógica y el rol ético-emocional del maestro.

En primer lugar, el dominio de los contenidos se presenta como condición necesaria, pero no suficiente. El conocimiento técnico y disciplinar es fundamental para garantizar la calidad educativa, pero no genera por sí solo motivación. Como señala Freire (1997), “el saber técnico debe estar al servicio de la formación humana, no puede dissociarse del compromiso ético con el educando” (p. 25). En este sentido, el docente motivador no se limita a transmitir información, sino que la convierte en experiencia significativa.

La segunda dimensión es la pasión por enseñar, entendida como una actitud vital que contagia entusiasmo, curiosidad y deseo de aprender. Esta pasión no es meramente emocional, sino epistemológica: implica creer en el poder transformador del conocimiento y en la capacidad del estudiante para apropiarse de él. Según Bellido Castaños (2024), “la motivación se activa cuando el docente transmite entusiasmo, reconoce los logros del estudiante y convierte el aula en un espacio de afecto y aprendizaje” (p. 15). La pasión, entonces, se convierte en motor de la motivación, al generar un ambiente propicio para el compromiso y la participación.

Es así como se deduce que, el docente como referente ético y emocional subraya la dimensión formativa de la educación. El maestro no solo enseña contenidos, sino que modela actitudes, valores y formas de relacionarse con el mundo. En contextos vulnerables, esta función adquiere una relevancia aún mayor, pues el docente puede ser el único adulto significativo que valida, escucha y acompaña al niño.

DOC05 introdujo la dimensión del estímulo y el reconocimiento del proceso. Relató cómo un niño, al comparar sus dibujos iniciales con los posteriores, reconoce su avance. Esta práctica pedagógica se inscribe en una lógica de *evaluación formativa*, donde el error no se penaliza, sino que se convierte en oportunidad de aprendizaje. La motivación, en este caso, se construye desde la autoeficacia y el reconocimiento del progreso. Según la Escuela de Profesores del Perú (2024), “la motivación se incrementa cuando el estudiante percibe que está avanzando, que sus esfuerzos tienen sentido y que sus logros son reconocidos” (párr. 3).

DOC01 enfatizó la necesidad de una preparación docente integral, afirmando que “todas las orientaciones que los niños necesitan se les pueda brindar de manera

clara y precisa”. Esta claridad pedagógica es fundamental para evitar la frustración y promover la comprensión. La motivación se ve afectada cuando el estudiante no entiende lo que se espera de él o no encuentra sentido en las actividades. Hernández y Rodríguez (2022) sostienen que “la claridad en las explicaciones, la organización de los contenidos y la coherencia metodológica son factores que inciden directamente en la motivación del estudiante” (p. 22).

La cita “la claridad en las explicaciones, la organización de los contenidos y la coherencia metodológica son factores que inciden directamente en la motivación del estudiante” plantea una relación directa entre la calidad de la práctica docente y el compromiso afectivo-cognitivo del estudiante con el proceso de aprendizaje. Su análisis permite desentrañar tres dimensiones pedagógicas que, articuladas, configuran un entorno motivador: la claridad, la estructura y la coherencia.

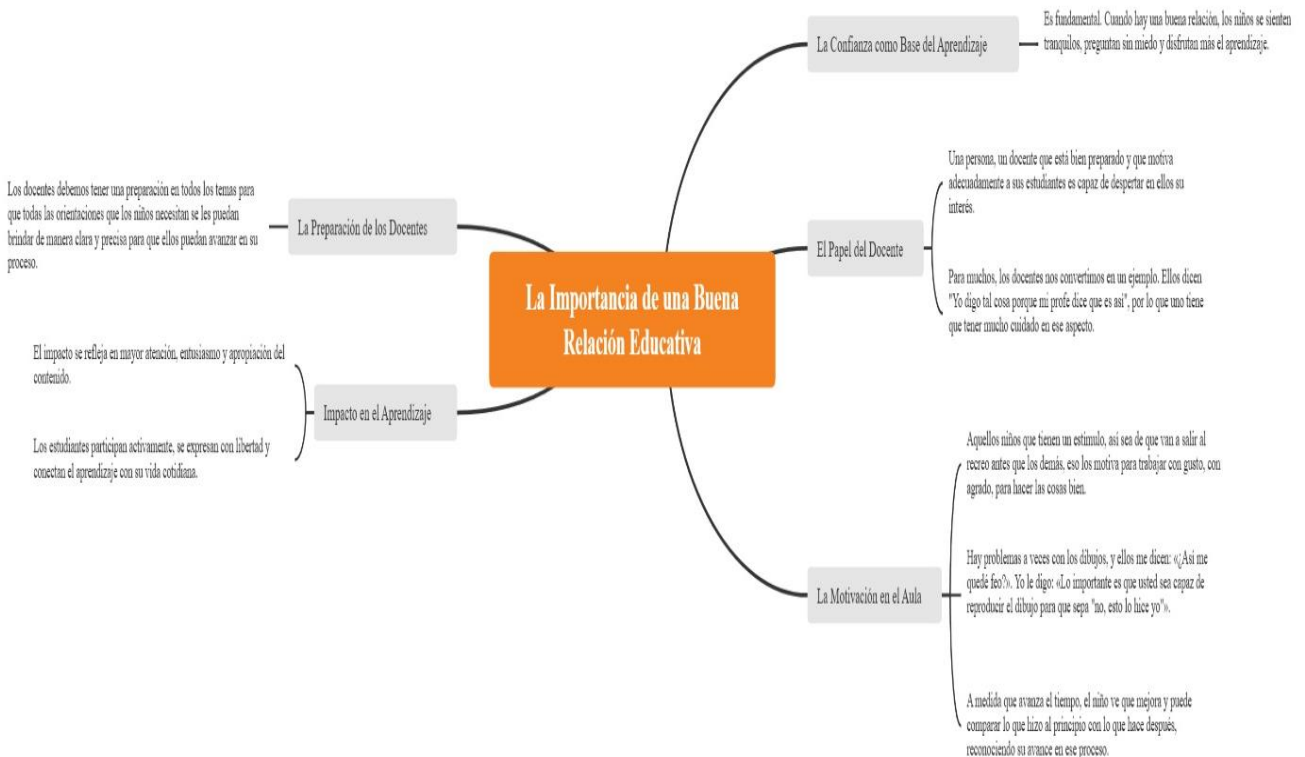
La claridad en las explicaciones no se limita a la transmisión de información, sino que implica una mediación comprensible, accesible y significativa. Cuando el docente logra traducir conceptos complejos en lenguaje cercano, contextualizado y pertinente, el estudiante se siente capaz de comprender, lo que fortalece su autoestima académica y su disposición a participar. Como señala Hernández y Rodríguez (2022), “la claridad en las explicaciones permite que el estudiante se apropie del contenido, lo relacione con sus experiencias y se sienta motivado a seguir aprendiendo” (p. 22). Esta claridad es especialmente relevante en contextos de vulnerabilidad, donde las brechas lingüísticas y culturales pueden dificultar la comprensión

Finalmente, DOC02 destacó que la acción docente se refleja en “mayor atención, entusiasmo y apropiación del contenido”, y que los estudiantes “conectan el aprendizaje con su vida cotidiana”. Esta afirmación remite a la pedagogía crítica y situada, donde el conocimiento se vincula con la experiencia del estudiante, generando sentido y compromiso. La motivación, en este marco, no es solo un impulso interno, sino una respuesta a una propuesta educativa que interpela, reconoce y transforma. Como lo plantea la Escuela de Profesores del Perú (2024), “el aprendizaje significativo ocurre cuando el contenido se conecta con la vida del estudiante, con sus intereses, emociones y contextos” (p. 5).

En síntesis, los testimonios revelaron una comprensión ética, afectiva y situada de la acción docente como motor de la motivación escolar. La confianza, el modelaje, el estímulo, la claridad pedagógica y la conexión con la vida cotidiana emergen como claves para una práctica educativa transformadora. La contrastación con los autores permitieron validar estas percepciones y subrayar la necesidad de fortalecer la formación docente desde una perspectiva humanista, crítica y comprometida con la dignidad del estudiante.

Durante la observación realizada, se evidenció que los docentes emplearon un tono de voz acorde a cada situación desarrollada, así como palabras de refuerzo por las actividades desarrolladas, motivándolos a continuar, bien sea que presentarán debilidades o que superarán los compromisos adquiridos.

Figura 9. Representación gráfica de la dimensión Acción docente- importancia de una buena relación educativa



Dimensión Factores personales

La motivación del aprendizaje es un proceso complejo y multifactorial que se configura desde dimensiones personales, sociales y contextuales. En el ámbito educativo, los factores personales juegan un papel determinante, ya que inciden directamente en la disposición del estudiante para involucrarse activamente en su proceso formativo. Entre estos factores destacan las emociones, la autoestima, los intereses, las metas personales, las creencias sobre el aprendizaje y el sentido de autoeficacia.

Las emociones, por ejemplo, median la forma en que los estudiantes interpretan las experiencias escolares. Un entorno que promueve la seguridad afectiva y el reconocimiento de las emociones favorece la motivación intrínseca, mientras que el miedo, la ansiedad o la frustración pueden inhibirla. En este sentido, la autoestima y el autoconcepto académico también son fundamentales, pues los estudiantes que se perciben capaces y valiosos tienden a asumir retos con mayor compromiso y persistencia.

Asimismo, los intereses personales y las metas que los estudiantes se trazan influyen en la orientación de su esfuerzo. Cuando el aprendizaje se vincula con sus aspiraciones, valores o proyectos de vida, se genera una motivación más profunda y sostenida. Bandura (1997) señala que “la creencia en la propia eficacia influye en el tipo de actividades que las personas eligen, en el esfuerzo que invierten y en su perseverancia ante las dificultades” (p. 3), lo que evidencia la importancia de cultivar la confianza en las capacidades propias como motor del aprendizaje.

Por otro lado, las creencias epistemológicas y las concepciones sobre el aprendizaje también configuran la motivación. Un estudiante que considera el conocimiento como algo dinámico, construido y significativo, se implicará más activamente en procesos reflexivos y críticos. En cambio, si percibe el aprendizaje como mera repetición o acumulación de datos, su motivación será más superficial y dependiente de estímulos externos. En este caso, se obtuvieron los testimonios:

DOC01: Los padres de familia en muchas ocasiones no se dan cuenta de las cosas que dicen o que hacen delante de los niños y ellos son como una esponjita que todo lo van absorbiendo y ellos al ver que la mamá o el papá tienen una discusión y hay palabras agresivas, ellos lo están percibiendo también, entonces eso les afecta a ellos porque

van a pensar mi mamá y mi papá están mal, ay qué tal que mi mamá se vaya, que mi papá se vaya, y entonces yo voy a quedar solito y eso les afecta a ellos a pesar de que tengan muy corta edad.

DOC02: La forma en que el docente trata a los niños influye muchísimo. Si uno los escucha, los comprende y les da confianza, ellos responden con cariño y ganas. Pero cuando sienten que solo los regañan o no los dejan participar, se desaniman.

DOC04: He notado que cuando los niños vienen con problemas en casa, les cuesta mucho concentrarse. A veces no han comido bien o están preocupados por sus papás, y eso se refleja en su actitud. No es que no quieran aprender, es que tienen la cabeza en otro lado. Cuando les doy un espacio para hablar o simplemente los escucho, cambian. Se sienten más tranquilos y poco a poco se animan a participar. La motivación no siempre depende de lo que enseñamos, sino de cómo los hacemos sentir.

DOC03: Muchos de mis estudiantes no creen en sí mismos. Me dicen que estudiar no sirve, que no van a llegar lejos. Eso me parte el alma. Pero cuando les muestro que confío en ellos, que sus ideas valen, empiezan a cambiar. Les gusta cuando los temas se relacionan con su vida, con lo que viven en su comunidad. Si sienten que lo que aprenden tiene sentido, se esfuerzan más. La motivación nace cuando se sienten valorados, no juzgados.

Los tres testimonios docentes revelaron que la motivación escolar está profundamente vinculada con el trato humano, la comprensión emocional y el reconocimiento del contexto de vida de los estudiantes. De esta manera, DOC02 destacó que el modo en que el docente se relaciona con los niños puede potenciar o debilitar su deseo de aprender. La escucha activa y la confianza generan respuestas afectivas positivas, mientras que el regaño constante y la falta de participación provocan desánimo. Esta visión coincidió con Bellido (2024), quien afirma que “el vínculo afectivo entre docente y estudiante es un factor clave para despertar el interés por aprender, pues el alumno se siente reconocido y respetado” (p. 17).

Esta cita subraya una dimensión profundamente humana del proceso educativo: el papel del vínculo afectivo entre docente y estudiante como motor de la motivación. Al afirmar que dicho vínculo “es un factor clave para despertar el interés

por aprender”, se reconoce que el aprendizaje no ocurre en un vacío técnico, sino en un espacio relacional donde el estudiante necesita sentirse visto, valorado y respetado. El interés por aprender no surge únicamente de los contenidos o las metodologías, sino de la experiencia emocional que el estudiante vive en el aula. Cuando el docente establece una relación basada en la confianza, el respeto y la empatía, el estudiante se siente seguro para explorar, equivocarse y crecer. Esta seguridad afectiva es especialmente relevante en contextos vulnerables, donde los niños y jóvenes pueden llegar al aula con cargas emocionales, inseguridades o experiencias de exclusión.

Por su parte, DOC04 profundizó en las condiciones familiares y emocionales que afectan la concentración y el rendimiento. Señaló que los problemas en casa, como la falta de alimento o las preocupaciones familiares, desvían la atención del estudiante. Su testimonio enfatizó que el aprendizaje no depende únicamente del contenido, sino de cómo el estudiante se siente en el aula. Esta perspectiva se alineó con Córdoba et al. (2023), quienes sostienen que “la atención a las emociones y necesidades personales debe ser prioridad en el aula, ya que el bienestar emocional es la base para cualquier proceso cognitivo” (p. 5).

Esta cita pone en el centro del proceso educativo una verdad que muchas veces se pasa por alto: el aprendizaje no ocurre en el vacío emocional. Al afirmar que “la atención a las emociones y necesidades personales debe ser prioridad en el aula”, se reconoce que el estudiante no es solo un sujeto cognitivo, sino también emocional, afectivo y situado. Esta mirada rompe con enfoques tradicionales que priorizan exclusivamente los contenidos o los resultados académicos, y propone una pedagogía más humana, donde el bienestar emocional es condición para que el conocimiento tenga lugar.

La segunda parte de la cita “el bienestar emocional es la base para cualquier proceso cognitivo”, refuerza esta idea al señalar que la mente no puede funcionar de forma óptima si el cuerpo y las emociones están en tensión. Un estudiante que se siente triste, ansioso, inseguro o desvalorizado difícilmente podrá concentrarse, memorizar o resolver problemas. En cambio, cuando se siente escuchado, comprendido y seguro, su cerebro se dispone a aprender. Esta afirmación encuentra

respaldo en estudios de la neuroeducación, como los de Mora (2017), quien sostiene que “sin emoción no hay curiosidad, no hay atención, no hay aprendizaje, no hay memoria” (p. 45).

Además, esta cita interpela directamente a la práctica docente. No basta con planificar clases bien estructuradas si no se considera el estado emocional de los estudiantes. La prioridad debe ser crear un ambiente donde cada niño o joven se sienta valorado, comprendido y acompañado. De igual manera, DOC03 aporta una mirada sobre la autoestima y el sentido del aprendizaje. La falta de confianza en sí mismos y la percepción de que estudiar no tiene valor son barreras que solo se superan cuando el docente valida sus ideas y conecta los contenidos con la realidad del estudiante. Esta afirmación se relaciona con Piaget, citado por Tejeda (2023), quien señala que “la voluntad de aprender surge cuando el niño encuentra sentido en lo que se le enseña y lo vincula con su entorno” (p. 2). Además, Bellido Castaños (2024) refuerza esta idea al afirmar que “la motivación se fortalece cuando el estudiante percibe que el conocimiento tiene utilidad en su vida cotidiana” (p. 21).

Cuando el conocimiento se presenta como algo lejano, abstracto o impuesto, el estudiante puede asumirlo como una carga. Pero si lo vincula con su entorno, sus aspiraciones o sus problemas cotidianos, se despierta una motivación genuina. En contextos rurales o fronterizos, esta conexión es aún más vital: los estudiantes necesitan ver que lo que aprenden puede transformar su comunidad, mejorar su vida o darles herramientas para enfrentar desafíos reales.

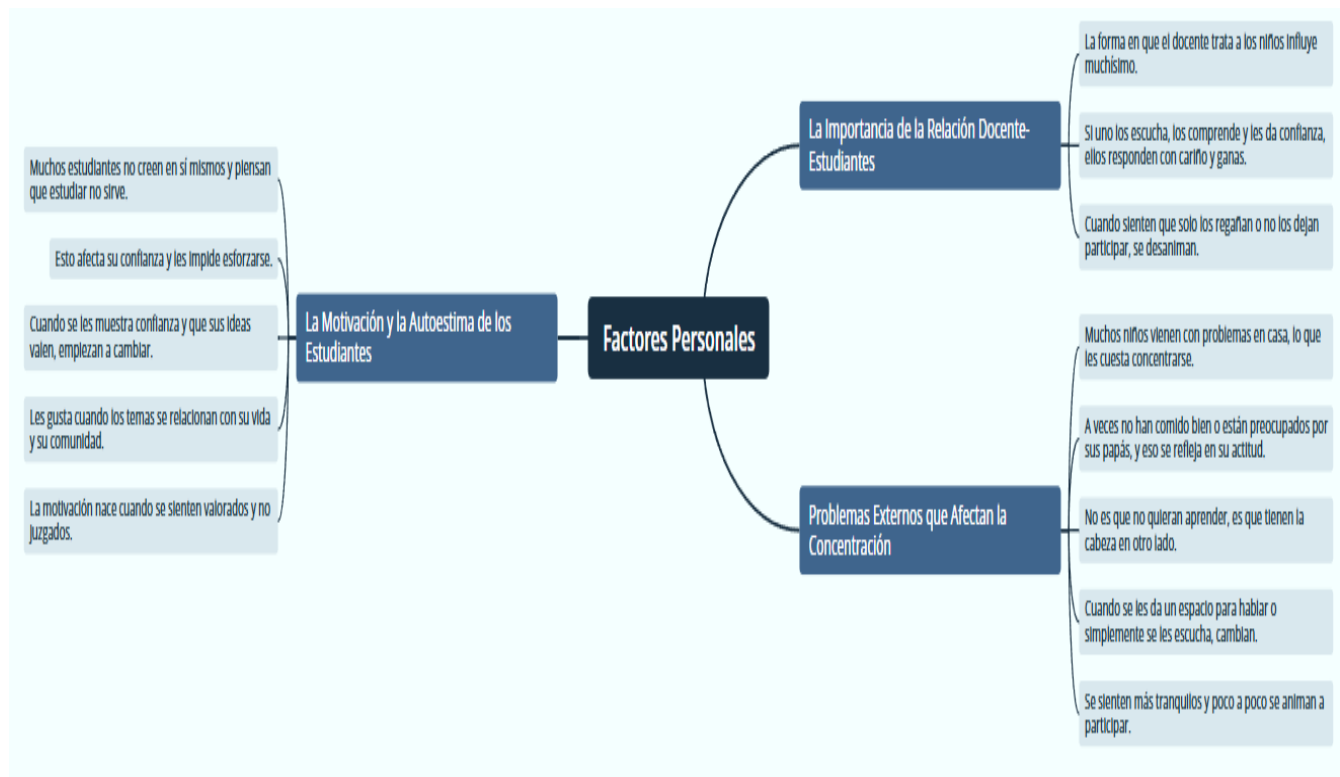
Esta idea se relaciona con el pensamiento de Paulo Freire, quien afirmaba que “el conocimiento verdadero se da en la praxis, en la acción y reflexión del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1970, p. 33). Es decir, el saber que no transforma ni dialoga con la realidad pierde fuerza motivadora. También coincide con Ausubel, quien sostenía que “el aprendizaje significativo ocurre cuando el nuevo conocimiento se relaciona de manera sustancial con lo que el alumno ya sabe” (Ausubel, 1983, p. 45), lo que implica que la utilidad cotidiana es un puente entre lo nuevo y lo vivido.

Además, esta cita interpela al docente a territorializar su práctica: adaptar los contenidos, ejemplos y estrategias a la vida real de sus estudiantes. No se trata solo

de enseñar matemáticas, ciencias o lenguaje, sino de mostrar cómo esas áreas pueden ayudar a resolver problemas, tomar decisiones o comprender el mundo. Cuando el estudiante percibe esa utilidad, se involucra con más entusiasmo, persistencia y sentido.

En conjunto, los tres testimonios revelan que *la motivación escolar no puede entenderse como un fenómeno aislado del contexto emocional, social y cultural del estudiante*. El docente que escucha, comprende y contextualiza el aprendizaje genera un espacio donde el estudiante se siente digno, capaz y motivado. La motivación, entonces, no es solo una cuestión de técnicas didácticas, sino de vínculos humanos y reconocimiento profundo de la realidad del otro.

Figura 10. Representación gráfica de la dimensión: Factores personales



Contrastación general de la Unidad de Análisis

La motivación del estudiante es un fenómeno complejo que se configura desde múltiples factores personales, sociales, pedagógicos y contextuales. Contrastar las perspectivas de diversos autores permite comprender su naturaleza dinámica y situada. Ante esta realidad es importante mencionar que, uno de los factores más relevantes es el vínculo afectivo entre docente y estudiante. Bellido (2024) afirma que “el vínculo afectivo entre docente y estudiante es un factor clave para despertar el interés por aprender, pues el alumno se siente reconocido y respetado” (p. 17). Esta afirmación resalta que el trato humano y empático no solo favorece el clima escolar, sino que activa el deseo de aprender.

Esta cita revela una dimensión esencial del proceso educativo: el aprendizaje no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se construye en el marco de relaciones humanas significativas. Al afirmar que “el vínculo afectivo entre docente y estudiante es un factor clave para despertar el interés por aprender”, se reconoce que la motivación escolar está profundamente ligada al modo en que el estudiante se siente tratado, escuchado y valorado en el aula.

El vínculo afectivo no es un accesorio pedagógico, sino una condición que permite que el estudiante se abra al conocimiento. Cuando el docente establece una relación basada en la empatía, el respeto y la confianza, el estudiante se siente seguro para participar, equivocarse y explorar. Esta seguridad emocional activa el deseo de aprender, especialmente en contextos donde los niños y jóvenes enfrentan situaciones de vulnerabilidad, exclusión o violencia. En palabras de Carl Rogers, “la actitud de aceptación incondicional del educador hacia el alumno es esencial para que se dé el aprendizaje significativo” (Rogers, 1983, p. 120).

La segunda parte de la cita “pues el alumno se siente reconocido y respetado” enfatiza que el reconocimiento no es solo académico, sino personal. Sentirse reconocido implica que el docente valida la historia, los saberes, las emociones y la dignidad del estudiante. Este reconocimiento fortalece la autoestima, la confianza y el sentido de pertenencia, elementos fundamentales para la motivación. Como señala Paulo Freire, “el respeto a los saberes de los educandos es una condición

previa para el diálogo verdadero” (Freire, 1997, p. 45), lo que implica que el vínculo afectivo no solo facilita el aprendizaje, sino que lo convierte en una experiencia transformadora.

En contraste, Garrote et al. (2016) señalan que “la motivación académica también depende de la percepción que el estudiante tiene sobre la utilidad de lo que aprende y su capacidad para lograrlo” (p. 35), lo que introduce el componente cognitivo y de autoeficacia como eje motivador. Ambos enfoques no se excluyen, sino que se complementan: el afecto abre la puerta, pero el sentido y la confianza sostienen el proceso.

Otro factor clave es el bienestar emocional. Córdoba et al. (2023) sostienen que “la atención a las emociones y necesidades personales debe ser prioridad en el aula, ya que el bienestar emocional es la base para cualquier proceso cognitivo” (p. 5). Esta perspectiva coincide con los aportes de la neuroeducación, que demuestran que sin regulación emocional no hay atención ni memoria. En contraste, Flores Cisneros et al. (2025) enfatizan que “la motivación académica está influida por el entorno familiar, las expectativas sociales y las condiciones materiales del estudiante” (p. 3), lo que amplía el análisis hacia factores estructurales. Esta tensión entre lo emocional y lo contextual exige una mirada integral: no se puede motivar sin cuidar el alma, pero tampoco sin reconocer las condiciones de vida.

La percepción de utilidad del conocimiento también emerge como factor determinante. Bellido (2024) afirma que “la motivación se fortalece cuando el estudiante percibe que el conocimiento tiene utilidad en su vida cotidiana” (p. 21), lo que implica territorializar los contenidos y vincularlos con la experiencia del estudiante. Esta idea se conecta con Freire (1970), quien sostenía que “el conocimiento verdadero se da en la praxis, en la acción y reflexión del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 33). En contraste, Flores Cisneros et al. (2025) advierten que “la motivación puede disminuir cuando el currículo se percibe como distante o descontextualizado” (p. 4), lo que refuerza la necesidad de una pedagogía situada. En contextos rurales y fronterizos, donde la escuela muchas veces representa el único espacio de posibilidad, esta conexión entre saber y vida es vital.

La autoeficacia y la confianza en las propias capacidades también son factores personales que inciden en la motivación. Bandura (1997) sostiene que “la creencia en la propia eficacia influye en el tipo de actividades que las personas eligen, en el esfuerzo que invierten y en su perseverancia ante las dificultades” (p. 3). Esta afirmación se complementa con los hallazgos de Garrote Rojas et al. (2016), quienes afirman que “los estudiantes con alta percepción de competencia tienden a utilizar estrategias más profundas y autorreguladas” (p. 38). Sin embargo, en contextos de exclusión o pobreza, esta autoeficacia puede estar debilitada. Por ello, el rol del docente como mediador afectivo y cognitivo se vuelve esencial: no solo enseña contenidos, sino que reconstruye la imagen que el estudiante tiene de sí mismo.

En síntesis, el proceso de contrastación reveló que *la motivación escolar es una construcción relacional, emocional, cognitiva y contextual*. No puede reducirse a una fórmula ni a una técnica. Requiere sensibilidad, escucha, territorialidad y compromiso ético. Los autores coinciden en que el afecto, la utilidad del conocimiento, el bienestar emocional y la autoeficacia son pilares fundamentales, pero también advierten que sin condiciones materiales dignas y sin reconocimiento de la diversidad cultural, la motivación se debilita. Para docentes que trabajan en territorios vulnerables, este análisis invita a mirar más allá del aula y a construir espacios educativos donde el estudiante se sienta capaz, valioso y protagonista de su aprendizaje.

SECCIÓN V

APORTES TEÓRICOS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO FACTOR CLAVE EN LA MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE EN EL ESTUDIANTE

El estudio de las vivencias docentes, junto con el análisis de las voces de los informantes clave y el marco teórico inicial, me permitió como investigador identificar las esencias del fenómeno relacionado con las actitudes del profesorado y su influencia en la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de las matemáticas. Este proceso de indagación posibilitó, en primer lugar, revelar cómo los estudiantes de primaria logran mantener sus niveles de motivación para el desarrollo de sus actividades de aprendizaje.

Todo ello se llevó a cabo con el propósito de construir una aproximación teórica desde una perspectiva fenomenológica, que permitiera comprender la relevancia de la dimensión afectiva del docente en la motivación de los estudiantes de bachillerato para aprender matemáticas. En este camino, se mantuvo siempre presente que la teoría debía surgir de la interpretación rigurosa de la información recogida, en estrecha relación con el fenómeno observado, procurando que dicha teoría reflejara fielmente la realidad investigada. Así, se buscó que esta comprensión emergiera de las experiencias vividas, aportando tanto a la comprensión del fenómeno, tanto en el contexto específico como en otros similares, tal como lo plantea Van Manen (2003).

Desde esta perspectiva, la construcción teórica no se concibe como un producto externo a la realidad, sino como una consecuencia natural del proceso investigativo centrado en un fenómeno particular: las actitudes docentes y su relación con la motivación hacia el aprendizaje matemático en estudiantes de bachillerato. Esta necesidad investigativa surgió desde la práctica docente misma, impulsándome a buscar información significativa a partir de las experiencias de los actores sociales involucrados quienes, al convertirse en informantes clave,

compartieron sus vivencias y permitieron un análisis hermenéutico profundo de la realidad educativa que motivó esta investigación.

Para esta construcción teórica se tomaron en cuenta los temas, subtemas y dimensiones emergentes, así como los atributos y unidades de significado extraídos de las entrevistas conversacionales. Este proceso se complementó con un análisis hermenéutico riguroso y con el respaldo de los referentes teóricos consultados. Todo ello se desarrolló en un ejercicio constante de tejer, destejer y entretejer el discurso escrito, en un movimiento interpretativo que, como señala Van Manen (2003), se asemeja a una dinámica dialógica entre el fenómeno observado y el investigador, en su intento por describirlo, comprenderlo y compartirlo.

En este sentido, se tienen las siguientes unidades para el análisis teórico:

Condiciones para un aprendizaje efectivo

Un aprendizaje efectivo requiere condiciones humanas, emocionales y pedagógicas que reconozcan al estudiante como sujeto integral. La empatía, el respeto, la confianza, la seguridad emocional y la participación activa no son elementos accesorios, sino pilares que sostienen la posibilidad de aprender con sentido y profundidad.

La relación entre docente y estudiante basada en empatía, respeto y confianza es una condición esencial para que el aprendizaje ocurra. Cuando el estudiante se siente valorado y comprendido, se abre a la experiencia educativa con mayor disposición. La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) afirma que “el respeto, el cuidado, la empatía y la inclusión son características de un clima emocional favorable para el aprendizaje” (OEI, 2023, p. 1). Esta afirmación sugiere que el vínculo humano no solo mejora el ambiente escolar, sino que activa procesos cognitivos y afectivos que favorecen la construcción del conocimiento. En contextos vulnerables, rurales o fronterizos, donde los estudiantes pueden llegar al aula con experiencias de exclusión o violencia, este vínculo se convierte en un espacio de dignificación y contención.

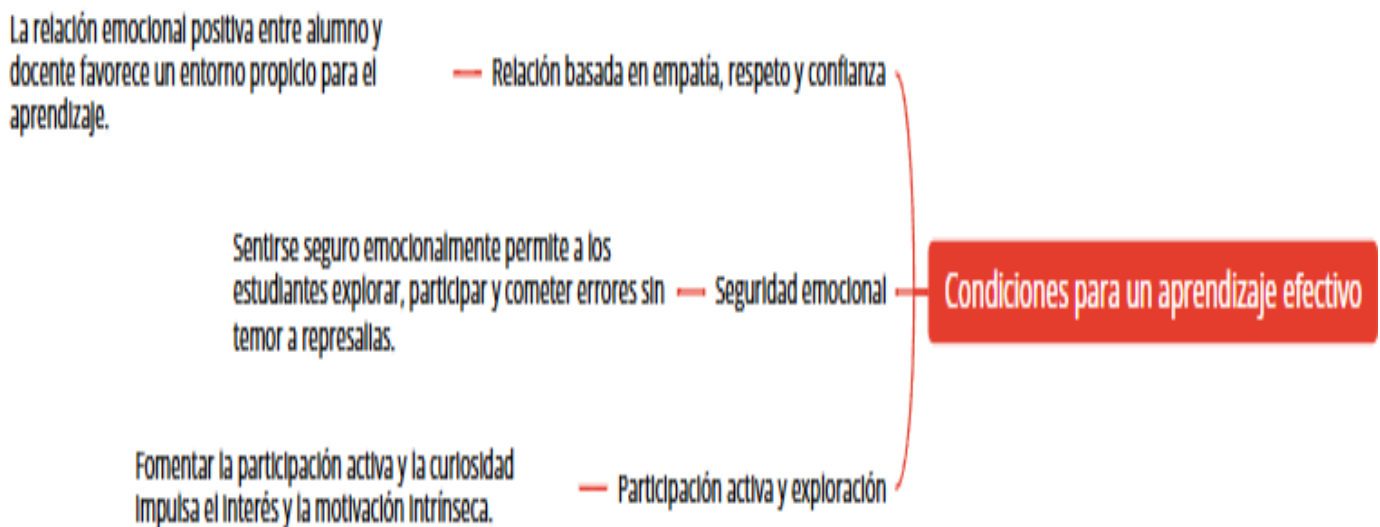
La seguridad emocional es otro componente fundamental. El cerebro no puede aprender si se siente amenazado, juzgado o ignorado. Al respecto, Lobo (2024) señala que “la seguridad emocional en el aula no es un extra agradable, sino el cimiento sobre el cual se construye todo aprendizaje significativo” (p. 1). Este planteamiento, respaldada por la neurociencia, nos recuerda que el entorno emocional influye directamente en la atención, la memoria y la motivación. Un aula que promueve la expresión emocional, la escucha activa y el respeto por las diferencias permite que los estudiantes se sientan seguros para participar, equivocarse y crecer. En este sentido, el rol del docente no es solo transmitir contenidos, sino crear un espacio donde el estudiante se sienta digno y capaz.

La participación activa es también una condición clave para el aprendizaje efectivo. Aprender no es repetir, sino involucrarse, preguntar, construir y transformar. La Fundación Wiese (2024) sostiene que “un clima educativo saludable facilita el aprendizaje, promueve la participación activa y cultiva habilidades emocionales y sociales esenciales para el desarrollo de los estudiantes” (p. 1). Esta consideración destaca que la participación no solo mejora el rendimiento académico, sino que fortalece la autonomía, el pensamiento crítico y la capacidad de colaborar. Cuando el estudiante se siente parte del proceso, asume un rol protagónico y se compromete con mayor profundidad. En contextos donde la voz del estudiante ha sido históricamente silenciada, promover la participación activa es un acto de justicia educativa.

Estas condiciones no operan de forma aislada. La empatía, el respeto y la confianza generan seguridad emocional; esta, a su vez, permite la participación activa; y la participación fortalece el vínculo humano. Se trata de un entramado ético y pedagógico que configura el escenario donde el aprendizaje puede florecer. Como señala Chao, especialista en alfabetización socioemocional, “evitar emociones aflitivas y promover un clima emocional positivo es responsabilidad compartida entre docentes y familias” (OEI, 2023, p. 1). Esta apreciación nos invita a pensar el aprendizaje como una construcción colectiva, donde cada actor tiene un papel en la creación de condiciones dignas y significativas.

En síntesis, un aprendizaje efectivo requiere mucho más que metodologías o contenidos bien estructurados; requiere humanidad, sensibilidad y compromiso. Las condiciones que lo hacen posible. empatía, respeto, confianza, seguridad emocional y participación activa, deben ser cultivadas con intención y cuidado. En territorios vulnerables, estas condiciones no solo favorecen el aprendizaje, sino que transforman vidas. El aula se convierte así en un espacio de esperanza, donde el conocimiento se construye desde el reconocimiento del otro, y donde aprender es también un acto de dignidad.

Figura 11. Representación gráfica de: Condiciones para un aprendizaje significativo



Factores que influyen en la motivación

La motivación del estudiante es un fenómeno complejo y multifactorial que se construye en la intersección de factores personales, sociales, pedagógicos y contextuales. Comprender estos elementos es clave para diseñar estrategias educativas que promuevan un aprendizaje significativo, especialmente en contextos vulnerables donde la motivación puede verse afectada por múltiples barreras. Desde esta perspectiva, se tienen; **Los factores personales** constituyen el núcleo interno de la motivación. Incluyen las emociones, la autoestima, las metas personales, los intereses y la percepción de autoeficacia.

Bandura (1997) sostiene que “la creencia en la propia eficacia influye en el tipo de actividades que las personas eligen, en el esfuerzo que invierten y en su perseverancia ante las dificultades” (p. 3). Esta apreciación resalta que los estudiantes que se perciben capaces tienden a comprometerse más con su aprendizaje. Además, las emociones juegan un papel determinante: un estudiante que se siente valorado, escuchado y comprendido desarrolla una disposición más positiva hacia el aprendizaje. Córdoba et al. (2023) afirman que “la atención a las emociones y necesidades personales debe ser prioridad en el aula, ya que el bienestar emocional es la base para cualquier proceso cognitivo” (p. 5). Así, la motivación no puede entenderse sin considerar la dimensión afectiva del estudiante.

En cuanto a los **factores sociales**, el entorno familiar, las relaciones con los pares y las expectativas de la comunidad influyen significativamente en la motivación. Un ambiente familiar que valora la educación y apoya emocionalmente al estudiante fortalece su compromiso escolar. Por el contrario, contextos de violencia, pobreza o desintegración familiar pueden generar desinterés o abandono. Zacarías López Vargas (2026) señala que “la motivación en la educación se relaciona con diversos factores cuya complejidad es, en muchos casos, particular a los individuos y sus realidades” (p. 2), lo que implica que las condiciones sociales deben ser consideradas al momento de interpretar la conducta académica. Además, la presión social, los estereotipos de género o las expectativas culturales pueden condicionar la forma en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento.

Los **factores pedagógicos** también son determinantes. La metodología del docente, su actitud, la forma en que retroalimenta, y la manera en que contextualiza los contenidos impactan directamente en la motivación. Un docente que promueve la participación activa, que reconoce los logros y que adapta su enseñanza a las necesidades del grupo, genera un ambiente propicio para el aprendizaje. Del Valle Farías (2023) afirma que “la motivación del alumnado se ve influida por la percepción que tienen sobre la utilidad del contenido, la claridad de las explicaciones y la relación con el docente” (p. 27). Esto implica que la motivación no depende solo del estudiante, sino también de la calidad de la mediación pedagógica. La empatía, el respeto y la confianza son claves para construir un vínculo educativo que motive.

El docente desempeña un papel decisivo en la motivación del estudiante, al crear vínculos afectivos, diseñar estrategias pedagógicas significativas y reconocer las realidades personales y sociales del alumnado. La motivación escolar no depende únicamente de factores internos del estudiante, sino que se construye en la relación con el entorno educativo, especialmente con el docente. Según Cadella (2024), “el profesor debe ser un facilitador que motive a sus estudiantes a aprender, a explorar, a cuestionar y a descubrir” (p. 1). Esta afirmación revela que el docente no solo transmite contenidos, sino que inspira, acompaña y despierta el deseo de aprender. Para lograrlo, debe adaptar sus metodologías a los intereses de los estudiantes, fomentar la participación activa y generar un ambiente de respeto y confianza.

La práctica docente influye directamente en la percepción que el estudiante tiene sobre el aprendizaje, tal como lo sostiene Escobar (2025) sostiene que “la práctica docente debe reconocer las experiencias y conocimientos previos de los educandos, y orientar sus esfuerzos a descubrir y potenciar sus habilidades y competencias” (p. 2). Esta perspectiva implica que el docente debe mirar al estudiante como sujeto de saberes, no como receptor pasivo. Cuando el estudiante se siente reconocido, su motivación se fortalece, pues percibe que lo que aprende tiene sentido y valor.

Además, el vínculo afectivo entre docente y estudiante es un factor clave. Las relaciones basadas en la empatía, el apoyo y la confianza no solo favorecen la motivación, sino también la autoeficacia. Un estudio citado por *Mentes Abiertas Psicología* (2025) señala que “las relaciones de desarrollo, basadas en la empatía, el apoyo y la confianza, impulsan no solo la motivación, sino también la autoeficacia de los alumnos” (p.1). Esto significa que el docente que escucha, valida y acompaña no solo enseña, sino que transforma la percepción que el estudiante tiene de sí mismo.

En los contextos actuales, el rol del docente adquiere una dimensión ética y social. Allí donde las condiciones materiales y emocionales son adversas, el docente puede convertirse en un referente de esperanza, dignidad y posibilidad. Su capacidad para generar vínculos, adaptar contenidos y reconocer la diversidad cultural y territorial es fundamental para motivar a estudiantes que muchas veces han sido excluidos o invisibilizados.

Finalmente, **los factores contextuales**, como la infraestructura escolar, los recursos disponibles, las políticas educativas y el entorno geográfico, también influyen en la motivación. En zonas rurales o fronterizas, por ejemplo, la falta de transporte, materiales o conectividad puede limitar el acceso y la permanencia escolar. Córdoba et al. (2023) destacan que “la motivación escolar también se ve afectada por las condiciones materiales del entorno, que pueden facilitar o dificultar el proceso educativo” (p. 6). Además, las políticas públicas que no reconocen la diversidad cultural o territorial pueden generar desmotivación al imponer modelos educativos ajenos a la realidad del estudiante. Por ello, es fundamental que las estrategias de motivación se diseñen desde una perspectiva situada, que reconozca las particularidades del contexto.

En síntesis, la motivación del estudiante no puede reducirse a una sola causa ni abordarse desde una única dimensión; es el resultado de la interacción entre factores personales, sociales, pedagógicos y contextuales que se entrelazan en cada experiencia educativa. Comprender esta complejidad permite a los docentes, investigadores y responsables de políticas diseñar propuestas más justas, humanas

y eficaces. En contextos vulnerables, donde las barreras son múltiples, motivar no es solo enseñar: es acompañar, dignificar y abrir caminos de posibilidad.

Figura 12. Representación gráfica de: Factores que influyen en la motivación



Importancia del Vínculo afectivo

El vínculo afectivo entre docente y estudiante es una condición esencial para la motivación escolar, ya que permite que el aprendizaje se construya desde la confianza, el respeto y la comprensión mutua. Este vínculo no es un elemento accesorio, sino un eje transversal que articula factores personales, sociales, pedagógicos y contextuales, especialmente en escenarios vulnerables donde la escuela representa un espacio de dignificación y posibilidad.

Desde el plano personal, el vínculo afectivo permite que el estudiante se sienta reconocido en su singularidad. Las emociones, la autoestima, los intereses y la percepción de autoeficacia son dimensiones que se activan cuando el docente establece una relación empática y respetuosa. Lordán y Nadal (2023) consideran que “la dimensión afectiva del aprendizaje escolar está directamente relacionada con la motivación, la implicación y el bienestar del estudiante” (p. 6), lo que evidencia que el vínculo emocional no solo favorece el clima escolar, sino que potencia las capacidades cognitivas. Cuando el estudiante se siente valorado, se compromete con mayor profundidad en su proceso formativo, asume retos y persevera ante las dificultades.

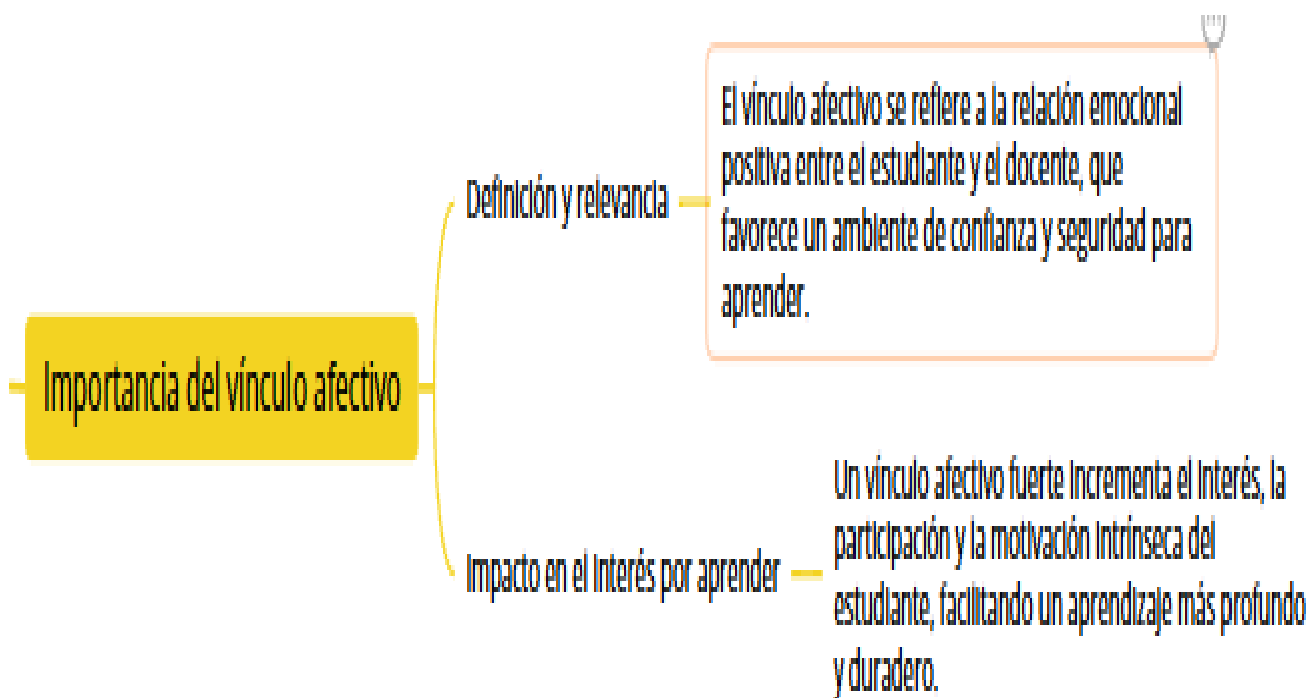
En el plano social, el vínculo afectivo se convierte en un puente entre el estudiante y su entorno. La escuela no es un espacio aislado, sino una institución que refleja y transforma las dinámicas comunitarias. Cuando el docente reconoce la cultura, los saberes y las realidades del estudiante, fortalece su sentido de pertenencia y su motivación para aprender. Mendoza Laz et al. (2025) sostienen que “la motivación escolar se incrementa cuando el estudiante percibe que el conocimiento tiene sentido en su vida cotidiana y está vinculado a su contexto social” (p. 4). Desde esta perspectiva se destaca que el vínculo afectivo también implica una mirada situada, capaz de comprender al estudiante en su contexto familiar, comunitario y territorial. En zonas rurales o fronterizas, donde las condiciones materiales y simbólicas pueden ser adversas, el docente que territorializa su práctica genera un espacio de contención y reconocimiento.

Desde lo pedagógico, el vínculo afectivo se expresa en la forma en que el docente diseña sus estrategias, comunica los contenidos y retroalimenta el proceso. No se trata solo de enseñar con claridad, sino de enseñar con humanidad. Peraza Cruz (2017) señala que “la dimensión afectiva en el aula es clave para que el estudiante se implique en el aprendizaje, se sienta capaz y encuentre sentido en lo que aprende” (p. 13). Esto implica que el docente debe crear un ambiente donde el estudiante se sienta protagonista de su aprendizaje. La motivación no surge de la imposición, sino del diálogo, la participación y el reconocimiento. En este sentido, el vínculo afectivo se convierte en una herramienta pedagógica que transforma el aula en un espacio de construcción colectiva del conocimiento.

En el plano contextual, el vínculo afectivo adquiere una dimensión ética y política. No basta con tener buenas intenciones; es necesario comprender las condiciones estructurales que afectan la motivación del estudiante. Lordán y Nadal (2023) plantean que “los procesos afectivos y motivacionales están condicionados por el entorno escolar, la organización institucional y las políticas educativas” (p. 9). Este planteamiento nos invita a pensar que el vínculo afectivo no solo favorece el aprendizaje, sino que previene el abandono, la apatía y la exclusión. En contextos donde la escuela representa el único espacio de posibilidad, el docente que construye vínculos afectivos sólidos está contribuyendo a la justicia educativa.

En conclusión, la importancia del vínculo afectivo en la motivación del estudiante es incuestionable. Este vínculo se construye desde factores personales, sociales, pedagógicos y contextuales que deben ser comprendidos en su complejidad. El docente que escucha, reconoce, acompaña y territorializa su práctica no solo enseña, sino que transforma. La motivación escolar no es un producto técnico, sino una construcción humana que requiere sensibilidad, compromiso y ética. En territorios vulnerables, este vínculo puede ser la diferencia entre aprender y abandonar, entre crecer y resignarse, entre ser visible o permanecer silenciado.

Figura 13. Representación gráfica de: Importancia del vínculo afectivo



Reconocimiento del estudiante

El reconocimiento del estudiante es un componente esencial en la construcción de la motivación escolar, ya que permite que el sujeto se sienta valorado, visible y digno dentro del proceso educativo. Este reconocimiento no se limita al elogio o la aprobación, sino que implica una mirada profunda hacia la historia, los saberes, las emociones y el contexto del estudiante. Cuando el docente reconoce al estudiante como sujeto integral, se activan factores personales, sociales, pedagógicos y contextuales que fortalecen su disposición para aprender.

Desde el plano personal, el reconocimiento impacta directamente en la autoestima, la percepción de autoeficacia y la regulación emocional del estudiante. Un alumno que se siente escuchado y validado desarrolla mayor confianza en sus capacidades y se compromete con mayor entusiasmo en su proceso formativo. Córdoba et al. (2023) afirman que “la atención a las emociones y necesidades personales debe ser prioridad en el aula, ya que el bienestar emocional es la base

para cualquier proceso cognitivo” (p. 5). Esta afirmación revela que el reconocimiento no es solo afectivo, sino también cognitivo, pues permite que el estudiante se sienta capaz de enfrentar desafíos académicos. En contextos vulnerables, donde los estudiantes pueden llegar al aula con experiencias de exclusión o desvalorización, el reconocimiento se convierte en un acto reparador.

En el plano social, el reconocimiento fortalece el sentido de pertenencia y la identidad del estudiante. Cuando el docente reconoce la cultura, el lenguaje, los saberes comunitarios y las trayectorias de vida del alumno, se genera una conexión entre el aprendizaje y la realidad social. Mendoza et al. (2025) sostienen que “la motivación escolar se incrementa cuando el estudiante percibe que el conocimiento tiene sentido en su vida cotidiana y está vinculado a su contexto social” (p. 4). Esta afirmación destaca que el reconocimiento no puede ser abstracto ni genérico, sino situado y contextualizado. En territorios rurales o fronterizos, donde la escuela muchas veces representa el único espacio de posibilidad, reconocer al estudiante es también reconocer su comunidad, su historia y sus luchas.

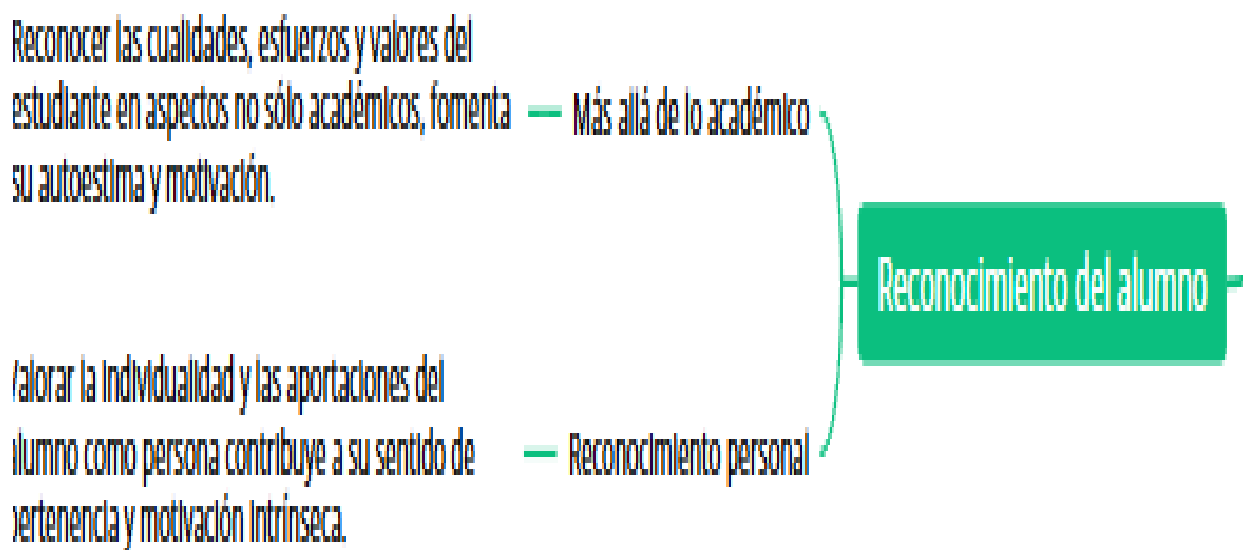
Desde lo pedagógico, el reconocimiento se expresa en la forma en que el docente diseña sus estrategias, comunica los contenidos y retroalimenta el proceso. No se trata solo de enseñar, sino de enseñar con sentido. Amaya y Sánchez (2023) plantean que “el reconocimiento de las capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje de los estudiantes permite que la enseñanza se adapte a sus necesidades reales, fortaleciendo su motivación” (p. 7). Esta postura implica que el reconocimiento debe traducirse en prácticas pedagógicas diferenciadas, inclusivas y participativas; el estudiante que se siente reconocido en su forma de aprender, en sus preguntas y en sus aportes, se involucra con mayor profundidad en el proceso educativo.

En el plano contextual, el reconocimiento adquiere una dimensión ética y política; no basta con reconocer al estudiante en el aula; es necesario comprender las condiciones estructurales que afectan su motivación. Córdoba et al. (2023) plantean que “la motivación escolar también se ve afectada por las condiciones materiales del entorno, que pueden facilitar o dificultar el proceso educativo” (p. 6). Esta idea nos invita a pensar que el reconocimiento debe incluir la comprensión de

las barreras sociales, económicas y culturales que enfrentan los estudiantes. En contextos de pobreza, migración o violencia, reconocer al estudiante es también reconocer su resiliencia, su capacidad de resistir y su derecho a una educación digna.

En conclusión, el reconocimiento del estudiante es una condición fundamental para la motivación escolar. Este reconocimiento se construye desde factores personales, sociales, pedagógicos y contextuales que deben ser comprendidos en su complejidad; por tanto, se hace necesario reconocer al estudiante no solo lo motiva, sino que lo dignifica; este reconocimiento puede ser la diferencia entre aprender y abandonar, entre crecer y resignarse, entre ser visible o permanecer silenciado. Reconocer al estudiante es, en última instancia, reconocer su humanidad y su derecho a transformar su mundo a través del conocimiento.

Figura 14. Representación gráfica de: Reconocimiento del alumno



La percepción del estudiante:

La percepción del estudiante sobre su entorno educativo es un factor decisivo en la construcción de su motivación; esta percepción se configura a partir de experiencias personales, relaciones sociales, prácticas pedagógicas y condiciones contextuales que influyen en cómo el estudiante se vincula con el aprendizaje. Comprender esta mirada desde el sujeto que aprende permite diseñar estrategias más humanas, situadas y efectivas.

Desde el plano personal, la percepción del estudiante está profundamente ligada a su autoestima, sus emociones, sus intereses y su sentido de autoeficacia. Cuando el estudiante se siente capaz, valorado y comprendido, su motivación se fortalece. Córdoba et al. (2023) consideran que “la atención a las emociones y necesidades personales debe ser prioridad en el aula, ya que el bienestar emocional es la base para cualquier proceso cognitivo” (p. 5). Esta premisa revela que la percepción del estudiante sobre cómo es tratado emocionalmente en el aula influye directamente en su disposición para aprender, si el entorno escolar le genera ansiedad, miedo o indiferencia, su motivación se debilita; en cambio, si se siente escuchado y respetado, se involucra con mayor profundidad.

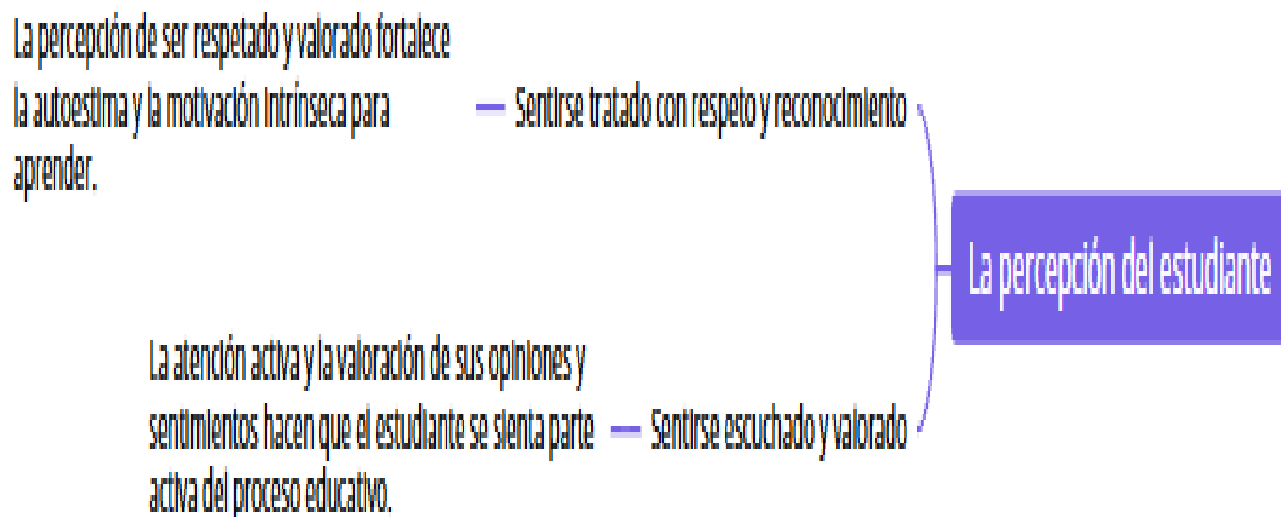
En el plano social, la percepción del estudiante sobre sus relaciones con los pares, la familia y la comunidad también incide en su motivación. Un entorno que valora la educación, que reconoce sus logros y que le brinda apoyo emocional, contribuye a que el estudiante se sienta acompañado en su proceso formativo. Mendoza et al. (2025) sostienen que “la motivación escolar se incrementa cuando el estudiante percibe que el conocimiento tiene sentido en su vida cotidiana y está vinculado a su contexto social” (p. 4). Esta apreciación destaca que la percepción de utilidad y pertinencia del aprendizaje es clave. Si el estudiante considera que lo que aprende no tiene relación con su realidad, su interés disminuye. En contextos rurales o fronterizos, donde las condiciones sociales pueden ser adversas, es fundamental que el estudiante perciba que la escuela reconoce su cultura, sus saberes y sus desafíos.

Desde lo pedagógico, la percepción del estudiante sobre la actitud del docente, la metodología utilizada y la forma de evaluar también influye en su motivación. Un docente que promueve la participación, que adapta los contenidos a los intereses del grupo y que retroalimenta con respeto, genera una percepción positiva del proceso educativo. Amaya y Sánchez (2023) afirman que “el reconocimiento de las capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje de los estudiantes permite que la enseñanza se adapte a sus necesidades reales, fortaleciendo su motivación” (p. 7). Esta afirmación implica que la percepción del estudiante sobre si es tenido en cuenta como sujeto activo y diverso es determinante. Si se siente invisibilizado o juzgado, su motivación se reduce. En cambio, si percibe que su voz es escuchada y que su forma de aprender es respetada, se compromete con mayor entusiasmo.

En el plano contextual, la percepción del estudiante sobre las condiciones materiales, institucionales y territoriales también incide en su motivación. La infraestructura escolar, el acceso a recursos, la seguridad del entorno y las políticas educativas configuran el escenario donde el estudiante construye su experiencia. Córdoba et al. (2023) plantean que “la motivación escolar también se ve afectada por las condiciones materiales del entorno, que pueden facilitar o dificultar el proceso educativo” (p. 6). Este planteamiento nos invita a pensar que la percepción del estudiante sobre si la escuela es un espacio digno, seguro y acogedor influye en su deseo de aprender. En contextos de pobreza, migración o violencia, esta percepción puede ser la diferencia entre la permanencia y el abandono escolar.

La percepción del estudiante es una ventana privilegiada para comprender su motivación. Esta percepción se construye desde factores personales, sociales, pedagógicos y contextuales que deben ser reconocidos en su complejidad. El docente, la escuela y la comunidad tienen la responsabilidad de generar experiencias educativas que el estudiante perciba como valiosas, significativas y respetuosas. En territorios vulnerables, esta percepción puede ser el punto de partida para transformar la educación en un acto de justicia, dignidad y esperanza.

Figura 15. Representación gráfica de: Percepción del estudiante



Rol del docente en el vínculo afectivo

El rol del docente en el vínculo afectivo es determinante para la motivación del estudiante, ya que incide directamente en su disposición emocional, social y cognitiva para aprender. Este vínculo no se limita a la simpatía o al trato cordial, sino que implica una relación ética, empática y pedagógica que reconoce al estudiante como sujeto integral, situado en contextos específicos que deben ser comprendidos y respetados.

Desde el plano personal, el docente influye en la motivación del estudiante al reconocer sus emociones, intereses, capacidades y necesidades. Cuando el vínculo afectivo se construye sobre la base del respeto y la confianza, el estudiante se siente seguro para participar, equivocarse y crecer. Flores (2019) plantea que “la relación docente-alumno como variable mediadora del aprendizaje permite que el estudiante se sienta valorado, lo que incrementa su motivación y compromiso” (p. 4). Este planteamiento revela que el vínculo afectivo no es accesorio, sino estructural en el proceso educativo. En contextos vulnerables, donde los estudiantes pueden llegar al aula con experiencias de exclusión, violencia o desarraigo, el docente que escucha, valida y acompaña se convierte en un referente de dignidad y posibilidad.

En el plano social, el docente actúa como puente entre el estudiante y su entorno. La escuela no es un espacio aislado, sino una institución que refleja y transforma las dinámicas comunitarias. Cuando el docente reconoce la cultura, los saberes y las realidades del estudiante, fortalece su sentido de pertenencia y su motivación para aprender. Córdoba et al. (2023) sostienen que “la atención a las emociones y necesidades personales debe ser prioridad en el aula, ya que el bienestar emocional es la base para cualquier proceso cognitivo” (p. 5). Esta afirmación destaca que el vínculo afectivo también implica una mirada situada, capaz de comprender al estudiante en su contexto familiar, comunitario y territorial. En zonas rurales o fronterizas, donde las condiciones materiales y simbólicas pueden ser adversas, el docente que territorializa su práctica genera un espacio de contención y reconocimiento.

Desde lo pedagógico, el vínculo afectivo se expresa en la forma en que el docente diseña sus estrategias, comunica los contenidos y retroalimenta el proceso. No se trata solo de enseñar con claridad, sino de enseñar con humanidad. *Mentes Abiertas Psicología* (2025) considera que “las relaciones de desarrollo, basadas en la empatía, el apoyo y la confianza, impulsan no solo la motivación, sino también la autoeficacia de los alumnos” (p. 1). Esto implica que el docente debe crear un ambiente donde el estudiante se sienta capaz, valorado y protagonista de su aprendizaje. La motivación no surge de la imposición, sino del diálogo, la participación y el reconocimiento. En este sentido, el vínculo afectivo se convierte en una herramienta pedagógica que transforma el aula en un espacio de construcción colectiva del conocimiento.

En el plano contextual, el rol del docente en el vínculo afectivo adquiere una dimensión ética y política. No basta con tener buenas intenciones; es necesario comprender las condiciones estructurales que afectan la motivación del estudiante. Aldana (2023) plantea que “la relación afectiva docente-alumno tiene consecuencias directas en el desarrollo cognitivo, y su ausencia puede generar desvinculación escolar” (p. 3). Esta afirmación nos invita a pensar que el vínculo afectivo no solo favorece el aprendizaje, sino que previene el abandono, la apatía y la exclusión. En contextos donde la escuela representa el único espacio de

posibilidad, el docente que construye vínculos afectivos sólidos está contribuyendo a la justicia educativa.

En conclusión, el rol del docente en el vínculo afectivo es esencial para la motivación del estudiante. Este vínculo se construye desde factores personales, sociales, pedagógicos y contextuales que deben ser comprendidos en su complejidad. El docente que escucha, reconoce, acompaña y territorializa su práctica no solo enseña, sino que transforma. La motivación escolar no es un producto técnico, sino una construcción humana que requiere sensibilidad, compromiso y ética. En territorios vulnerables, este rol adquiere una fuerza aún mayor, pues el vínculo afectivo puede ser la diferencia entre aprender y abandonar, entre crecer y resignarse, entre ser visible o permanecer silenciado.

Figura 16. Representación gráfica de: Rol del docente en el vínculo afectivo



Fortalecimiento de la práctica pedagógica como factor clave en la motivación y aprendizaje en el estudiante

La práctica pedagógica constituye el corazón del proceso educativo, y su fortalecimiento representa una vía esencial para potenciar tanto la motivación como el aprendizaje del estudiante. En contextos escolares diversos, especialmente en territorios rurales, vulnerables y fronterizos, el modo en que el docente enseña, acompaña y reconoce a sus estudiantes puede marcar la diferencia entre el compromiso y el abandono, entre el entusiasmo por aprender y la apatía. Por ello, repensar y enriquecer la práctica pedagógica no es solo una necesidad técnica, sino una exigencia ética y transformadora.

Una práctica pedagógica fortalecida implica reconocer al estudiante como sujeto activo, emocional y situado, no se trata únicamente de transmitir contenidos, sino de generar experiencias significativas que conecten con la vida, los intereses y las realidades del alumnado. Cuando el docente adapta sus estrategias, contextualiza los saberes y promueve la participación, el estudiante se siente parte del proceso, lo que incrementa su motivación. Como señala Del Valle (2023), “la motivación del alumnado se ve influida por la percepción que tienen sobre la utilidad del contenido, la claridad de las explicaciones y la relación con el docente” (p. 27). Esta afirmación revela que el acto de enseñar no puede desligarse de la forma en que se construye el vínculo pedagógico.

Además, el fortalecimiento de la práctica pedagógica exige una mirada reflexiva sobre las emociones en el aula; La motivación no surge en ambientes rígidos o punitivos, sino en espacios donde el estudiante se siente seguro, valorado y capaz. Córdoba et al. (2023) afirman que “la atención a las emociones y necesidades personales debe ser prioridad en el aula, ya que el bienestar emocional es la base para cualquier proceso cognitivo” (p. 5). En este sentido, el docente que incorpora la dimensión afectiva en su práctica, escuchando, validando y acompañando, no solo enseña, sino que transforma.

El componente metodológico también es clave; El uso de metodologías activas, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y la integración de tecnologías pueden revitalizar la práctica pedagógica y despertar el interés del

estudiante; sin embargo, estas estrategias deben estar al servicio de una pedagogía humanista, situada y crítica. No basta con innovar; es necesario que la innovación responda a las necesidades reales del contexto. Como plantea Bellido (2024), “la motivación se fortalece cuando el estudiante percibe que el conocimiento tiene utilidad en su vida cotidiana” (p. 21). Por tanto, el docente debe territorializar su práctica, reconociendo los saberes locales, las dinámicas comunitarias y las aspiraciones de sus estudiantes.

El fortalecimiento de la práctica pedagógica es un factor clave para la motivación y el aprendizaje, porque permite construir una educación más justa, significativa y transformadora. Implica revisar las estrategias, reconocer al estudiante como sujeto integral y generar vínculos pedagógicos basados en la empatía, el respeto y la confianza. En contextos vulnerables, esta tarea adquiere una dimensión ética: enseñar con dignidad, para que el estudiante aprenda con sentido.

Reflexiones finales

La construcción de una aproximación teórica desde la práctica pedagógica del docente para comprender y fortalecer la motivación hacia el aprendizaje en estudiantes de primaria de la Institución Educativa La Unión ha permitido visibilizar la profunda relación entre el quehacer docente, el contexto escolar y las dinámicas emocionales, cognitivas y sociales que configuran el acto de aprender. Esta reflexión final no busca cerrar el proceso investigativo, sino abrir nuevas rutas de comprensión y acción transformadora.

En primer lugar, se reafirma que la práctica pedagógica no puede ser entendida como una simple aplicación de métodos o técnicas, sino como una experiencia situada, ética y relacional, donde el docente se convierte en mediador afectivo, cultural y cognitivo. La motivación del estudiante no surge de manera espontánea ni se impone desde afuera; se construye en el vínculo cotidiano, en la forma en que el docente reconoce, escucha y acompaña. En este sentido, la aproximación teórica elaborada desde la realidad de La Unión permite comprender que el docente motivador es aquel que territorializa su práctica, que adapta los contenidos a las vivencias de sus estudiantes y que convierte el aula en un espacio de dignidad y posibilidad.

Asimismo, el análisis realizado evidencia que la motivación escolar está atravesada por factores personales, sociales, pedagógicos y contextuales que deben ser abordados de manera integrada. Las emociones, la autoestima, el sentido de pertenencia, la percepción de utilidad del conocimiento y las condiciones materiales del entorno escolar son elementos que influyen directamente en el deseo de aprender. Por ello, cualquier propuesta teórica que busque comprender la motivación debe partir de la experiencia vivida por los actores educativos, especialmente en contextos vulnerables donde la escuela representa mucho más que un lugar de instrucción: es un espacio de contención, de encuentro y de esperanza.

La Institución Educativa La Unión, como escenario investigado, ha ofrecido una riqueza de voces, prácticas y significados que han permitido construir una teoría situada, sensible y comprometida. Los docentes que participaron en el proceso no

solo compartieron sus estrategias, sino también sus preocupaciones, sus intuiciones y sus apuestas éticas. Los estudiantes, por su parte, revelaron que la motivación no depende únicamente de los contenidos, sino de cómo se sienten tratados, reconocidos y valorados. Esta interacción entre prácticas y percepciones ha sido clave para delinear una comprensión profunda del fenómeno.

Finalmente, esta aproximación teórica no pretende ser universal ni cerrada. Por el contrario, se concibe como una herramienta flexible, abierta al diálogo y a la transformación. Su valor radica en que emerge desde la práctica, desde la experiencia concreta de una comunidad educativa que busca mejorar sus procesos formativos. En este sentido, se invita a otros docentes, investigadores y actores educativos a continuar el camino, a enriquecer la teoría con nuevas voces y a convertir la motivación escolar en un eje central de la justicia educativa.

La reflexión final, entonces, es clara: la motivación hacia el aprendizaje no se decreta, se construye. Y se construye desde la práctica pedagógica comprometida, desde el reconocimiento del otro, desde la sensibilidad ante el contexto y desde la convicción de que educar es un acto profundamente humano. La Institución Educativa La Unión ha sido testigo de esta construcción, y su experiencia se convierte ahora en un aporte valioso para pensar y transformar la educación en otros territorios.

REFERENCIAS

- Acosta, F. (2013). *Educación y ruralidad: desafíos para la inclusión*. Editorial Académica Española.
- Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo (Coord.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 251-271). España: Popular.
- Aldana, A. (2023). Relación afectiva docente-alumno y su influencia en el aprendizaje. Instituto de Formación Docente de Rocha. [Artículo en línea]. <https://bing.com/search?q=rol+del+docente+en+el+vínculo+afectivo+y+la+motivación+del+estudiante>
- Alonso, J. (1992). ¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Madrid: Universidad Autónoma/Instituto de Ciencias de la Educación
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. [Documento en línea]. Disponible: https://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html
- Amaya, J., Sánchez, M. (2023). Factores psicosociales que inciden en la motivación escolar en los estudiantes de los grados 10° y 11° de la Institución Educativa Marilopez Bellavista de Suárez, Cauca. Fundación Universitaria de Popayán. [Artículo en línea]. <https://fupvirtual.edu.co/repositorio/files/original/0fa992210e87ff9203ba2e224a4bb016d72444f5.pdf>
- Arufe, V., Ramos, O., Rodríguez, R., Sanmiguel, A. (2025). La pedagogía afectiva ¿Qué es y qué evidencia científica tiene? Una revisión rápida. EDUCA. Revista [Artículo en línea]. Internacional para la calidad educativa, 5(1). <https://revistaeduca.org/educa/article/view/educa.v5i1.157>
- Asiú, L., Asiú, A., Barboza, Ó. (2021). Evaluación formativa en la práctica pedagógica: una revisión bibliográfica. [Artículo en línea]. 17(78), 134–139. http://scielo.DOC05d.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000100134
- Azuero, A. (2018). Significatividad del marco metodológico en el desarrollo de proyectos de investigación. [Artículo en línea]. Disponible: Dialnet-SignificatividadDelMarcoMetodologicoEnElDesarrollo-7062667
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman.
- Bastidas, J., Méndez, C., Rojas, A. (2023). *Docencia rural e inclusión: una mirada desde la frontera*. Universidad del Valle.
- Bastidas, G., Suarez, M, Rondan, R., Serna, M., Párraga, M. (2023). La educación afectiva: un enfoque educativo para el desarrollo de la inteligencia emocional. Dialnet. [Artículo en línea]. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8878524.pdf>
- Bayona, H., Urrego, L. (2019). *240 años de profesión docente en Colombia*. IDEP. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7390637.pdf>
- Beck, R.C. (2000). *Motivación, Teorías y Principios*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Bellidos, M. (2024). *Manual: Motivación para el aprendizaje*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. [Artículo

- en línea]. https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/2023/Publicaciones/libros/csociales/Manual_motivacion_aprendizaje.pdf
- Bonoso, M. (2023). Recursos didácticos visuales para el aprendizaje de lengua y literatura en estudiantes de una escuela de educación Básica. Repositorio UCV. [Documento en línea]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/hanDOC04e/20.500.12692/107819>
- Borroso, L. (2023). *Pedagogía crítica y territorios vulnerables*. Ediciones del Sur.
- Cáceres, C., DOC01ñoz, C. (2021). Responsabilidad <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/22154/1/UPS-GT003668.pdf>
- Calderón, I. (2021). Práctica pedagógica y formación de maestros: Reflexiones y experiencias en torno al ejercicio profesional. Universidad Pedagógica Nacional. [Artículo en línea]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/hanDOC04e/20.500.12209/16344/2.%20libro%20practica%20ped%202%20%2819-08-21%29.pdf?sequence=1>
- Calderón, M. (2021). *Representaciones sociales de la discapacidad en contextos educativos*. Fondo Editorial Universitario.
- Calle, L. GarcíaHerrera, D., Ochoa, S. y Erazo, J. (2020). La motivación en el aprendizaje de la matemática: Perspectiva de estudiantes de básica superior. Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA, 5(1), 488-507.Especial Educación. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7610716>
- Caro, P. (2020). Prácticas pedagógicas en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias básicas en estudiantes de la provincia de Concepción. Bellaterra, España. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Contreras, G. (2022). Representaciones sociales desde lo motivacional y sociocultural en la enseñanza y aprendizaje de la física en contexto universitario. [tesis doctoral en línea]. Disponible: <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/173/173>
- Córdoba, E., García, L., García, M., García, J., Becerra, N., Torres, M. (2023). Factores que influyen en la motivación escolar: La atención como prioridad en el aula de clase. Ciencia Latina. [Artículo en línea]. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9773509.pdf>
- De la Peña, S. (2022). *Hermenéutica y educación: diálogos desde la ruralidad*. Editorial Trillas.
- Deckers, L. (2001). *Motivation: Biological, psychological, and environmental*. Allyn & Bacon.
- Del Valle Farías, J. (2023). Factores influyentes en la motivación del alumnado desde las perspectivas profesor y alumno. [Trabajo de fin de máster, Universidad de Salamanca]. [Artículo en línea]. <https://bing.com/search?q=factores+personales+sociales+pedagógicos+con+textuales+motivación+del+estudiante+autores+educativos>
- Díaz, F. y Hernández, G. (2006). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación Constructivista. 2da Edición. México: Mc Graw Hill.

- Diez, E., Ochoa, A. y Virués, R. (2008) El desarrollo de las aspiraciones ocupacionales como modelo de estudio sobre la comprensión de la organización social en niños y adolescentes: algunas implicaciones psicológicas y educativas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XXXVIII, Nos. 1 y 2 pp. 107-138
- Escobar, A. (2021). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. CLACSO.
- Escuela de Profesores del Perú. (2024). Motivación y compromiso en el Aula de Educación Básica: Claves para un Aprendizaje Significativo. [Artículo en línea]. <https://epperu.org/motivacion-y-compromiso-en-el-aula-de-educacion-basica-claves-para-un-aprendizaje-significativo/>
- Flores, J.(2019). La relación docente-alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio*, (35), 1–10. [Artículo en línea]. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2528-79072019000200174
- Flores, R., Matos, J., Ñañez, N., Sevilla, T., Asto, A., Tipismana, V. (2025). Factores determinantes de la motivación académica en estudiantes de educación técnica. *Revista InveCom*, 5(3). [Artículo en línea]. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632025000300129
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fundación Wiese. (2024). 4 estrategias para fomentar un buen clima y la participación en las aulas. [Artículo en línea]. <https://www.fundacionwiese.org/blog/es/4-estrategias-para-fomentar-un-buen-clima-y-la-participacion-en-las-aulas/>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. [artículo en línea]. Disponible: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100
- García, A. E. (2008). Motivación individual. Consultado el 7 de junio del 2008, de: http://grupos.emagister.com/documento/administracion_motivacion_y_organizacion_/1048-38669
- Garrote, D., Garrote, C., Jiménez, S. (2016). Factores influyentes en motivación y estrategias de aprendizaje en los alumnos de grado. RDOC07CE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 31–44. [Artículo en línea]. <https://redalyc.org/journal/551/55144743002/html/>
- González, J., Corrales, G. (2023). La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. [Documento en línea]. Disponible: <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/4708/7162/>
- Gutiérrez, R. (2002). La motivación. En *Psicología* (8ª. Ed., pp: 165-172). Esfinge.
- Hernández, A. I. (2012). La motivación. En *Procesos psicológicos básicos* (pp: 199240). Red Tercer Milenio.
- Hernández, Fernández y Baptista (2010). *Metodología de la Investigación*. DOC03 Graw Hill. México

- Hernández, M. (2021). Motivación y rendimiento académico basado en la postura de Abraham Maslow. [Tesis doctoral en línea]. Disponible: <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/256/253>
- Hernández, S., Rodríguez, C. (2022). La motivación y el rendimiento académico en la Educación Primaria. Universidad de La Laguna. [Artículo en línea]. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/10155/6915/28750/La%20motivacion%20y%20el%20rendimiento%20academico%20en%20la%20Educacion%20Primaria.pdf?sequence=1>
- Hondoy, M. (2020). La práctica docente y su influencia en la motivación de los estudiantes. [Documento en línea]. Disponible: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/17593/2/num17-art6-docentDOC07nfluencia.pdf
- Hurtado, J. (2010). Metodología de la investigación cualitativa. Caracas- Venezuela
- Joya, M. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente. [Artículo en línea]. 5(16), 179–193. <https://www.redalyc.org/journal/5636/563662985010/>
- Lobo, A. (2024). Seguridad emocional en el aula: claves para un ambiente de aprendizaje positivo. [Artículo en línea]. <https://actosenlaescuela.com/seguridad-emocional-en-el-aula/>
- Lobo, D. (2024). *Educación emocional y ciudadanía en zonas rurales*. Editorial Horizonte.
- Lordán, E., Nadal, E. (2023). Procesos emocionales, afectivos y motivacionales implicados en el aprendizaje escolar. Universitat Oberta de Catalunya. [Artículo en línea]. https://materials.campus.uoc.edu/daisy/Materials/PID_00286440/pdf/PID_00286440.pdf
- Maslow H. (1991) La motivación y personalidad. Editorial Diaz de Santos S.A. [Documento en Línea] Disponible en: https://books.google.com.co/books?id=8wPdJ2Jzqg0C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Maslow, A. (2016). El hombre autorrealizado, hacia una psicología del Ser. España: Editorial Kairós
- Martínez, E., Sánchez, s. (2012). La motivación en el aprendizaje. CINE Y EDUCACIÓN. Recuperado de: <https://educodoc01nicacion.es/didactica/0083motivacion.htm>
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. [Artículo en línea]. Disponible: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002
- MAYER, R. E.(2002) Psicología de la educación. El aprendizaje en las áreas de conocimiento. Prentice Hall. España.
- Mendoza, P., Rivas, J., Freire, J., Ugsha, M., López, J. (2025). La motivación y su importancia en el aprendizaje significativa. Revista InveCom, 5(3). [Artículo en línea]. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632025000300125
- Mentes Abiertas Psicología. (2025). Relaciones Docente-Estudiante y su Impacto en la Motivación y la Autoeficacia. [Artículo en línea].

- <https://www.mentesabiertaspsicologia.com/blog-psicologia/relaciones-docente-estudiante-y-su-impacto-en-la-motivacion-y-la-autoeficacia>
- Ministerio de Educación. DECRETO 2277 DE 1979 . disponible: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf
- Molina, S. (2024). constructos teóricos sobre la incidencia de la motivación en el aprendizaje significativo de las matemáticas en la zona del Catatumbo. [Tesis doctoral en línea]. Disponible: <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1289>
- Moreira, S., De la Peña, G. (2022). Análisis de la Gestión Pedagógica y su incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. [Artículo en línea]. Disponible: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i3>
- Olmedo, E., Pardo, S., Camacho, B., Cueva, M., Pacheco, M., Camacho, M., Gaona, S. (2025). La motivación docente como pilar fundamental de la excelencia educativa. Revista InveCom, 5(1). [Artículo en línea]. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632025000102061
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2023). Respeto, cuidado, empatía e inclusión, características de un clima emocional favorable para el aprendizaje. [Artículo en línea]. <https://oei.int/oficinas/mexico/noticias/respeto-cuidado-empatia-e-inclusion-caracteristicas-de-un-clima-emocional-favorable-para-el-aprendizaje>
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor de aprendizaje. [Documento en línea]. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/562/56209917.pdf>
- Ospina, J. (2006). Talleres de Motivación. [Revista en línea]. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56209917>
- Parra, L., Menjura, M., Pulgarín, L., Gutiérrez, M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 17(1), 70–94. [Artículo en línea]. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134175018005>
- Peláez, M., Avegno, M., Alvear, F. (s.f.). Influencia del entorno familiar en el rendimiento académico de los estudiantes de octavo año de educación general básica. Unidad Educativa Universitaria Francisco Huerta Rendón. [Artículo en línea]. <https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/b276ce04cc36a5c2d483194699e7c025.pdf>
- Peña Pérez, R. V., Pérez Priego, M. C., & Peña Pérez, E. (2021). *Formación docente, práctica docente y práctica reflexiva: un reto de formación en las instituciones docentes del nivel superior*. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 9(1), 1–15. [Artículo en línea]. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-78902021000700001
- Peña, E. (2023). Constructos teóricos sobre la motivación escolar en los espacios rurales desde los aportes de las inteligencias múltiples en educación secundaria de Colombia. [Tesis doctorales en línea]. Disponible: <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/587>

- Peraza, A. (2017). Motivación: la dimensión afectiva en el aula. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de La Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/DOC04e/915/7282/MOTIVACION%20LA%20DIMENSION%20AFECTIVA%20EN%20EL%20AULA.pdf?sequence=1>
- Pérez, J., Idarraga, M. (2019). Breve análisis histórico-descriptivo de la educación en Colombia. *Tesis Psicológica*, 14(1), 102–113. Disponible: <https://www.redalyc.org/journal/1390/139063846007/html/>
- Piñero, M; Rivera M. (2012). Investigación Cualitativa. Orientaciones Procedimentales. Barquisimeto.
- Quico, R, Lescano, G., Boy, A., Olivos, L. (2024). La evaluación formativa en el nivel primaria en América Latina: Una revisión sistemática. [Artículo en línea]. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-02822024000100130
- REEVE, J. (1994): Motivación y emoción. Madrid: Mc Graw-Hill, pp. 2-235
- Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (49), 27–38. Disponible: http://scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942018000200027
- Ripoll-Rivaldo, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Telos*, 23(2), 286–304. <https://redalyc.org/journal/993/99366775006/>
- Rivas, F. (1993). Modelo integrado de situación educativa (MISE): una aproximación desde la psicología de la instrucción. En V. Pelechano, (Ed.). *Psicología, mitopsicología y postpsicología* (293-338). Valencia. Promolibro.
- Roja, M., Castillo, J. (2016). *Inclusión educativa: discursos y prácticas en América Latina*. Editorial Magisterio.
- Rojas, L., Castillo, M. (2016). La práctica pedagógica y su incidencia en el contexto educativo. *Rastros y Rostros del Saber*, 1(1), 60–72. [Artículo en línea]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10155473>
- Rosado, P., Méndez, L., & Torres, V. (2025). *Transformaciones pedagógicas en territorios de frontera*. Universidad Nacional.
- Rosado, T., Cobeña, A., Alcivar, T.. (2025). Recursos tecnológicos en la educación básica en América Latina. *Horizontes*, 9(39), 2942. [Artículo en línea]. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642025000402942
- Ryan, R., Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sagñay, R., Vaca, S. (2024). Impacto de la familia en el clima escolar y rendimiento académico en la educación básica: una revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica DOC01* Interdisciplinar, 8(5). [Artículo en línea]. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/14083>
- Sánchez, E., Mora, I., Meza, F., Naula, D., Rumiguano, J. (2024). Impacto del entorno familiar en el rendimiento académico en adolescentes. *Dialnet*. [Artículo en línea]. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/9769765.pdf>

- Sánchez, F. (2007). El reto del docente frente a la motivación del estudiante. [Artículo en línea]. Disponible: <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/viewFile/134/182>
- Santrock, J. (2002). Psicología de la educación. México: Mc Graw-Hill.
- Solano, E. (2024). Estrategia metodológica para la integración de las tic en los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte de docentes de la educación superior. Disponible: [Solano Hernandez Ernesto.pdf](#)
- Suárez Angélica (2022). Aproximación Teórica Desde La Comprensión Y El Significado De Las Representaciones Sociales De La Práctica Pedagógica Del Docente En Las Escuelas Formadoras De Maestros. [tesis doctoral en línea]. Disponible: <https://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/218>
- Tejeda, J. (2023). Motivación escolar: claves y autores clave. EEST1. [Artículo en línea]. <https://eest1.com.ar/autor-que-hable-sobre-la-motivacion-en-las-escuelas-primaria/>
- Tiypoll, C., Rivaldo, G. (2016). *Educación intercultural y diversidad en contextos rurales*. Ediciones Andinas.
- Valdés, C. (2005). Motivación. Disponible: <http://www.gestiopolis.com/canales5/rrhh/lamotici.htm>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa hermenéutica: El tacto pedagógico*. Paidós.
- Van Manen, M. (2003). La metodología fenomenológico-hermenéutica en el campo de la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409–430. [Artículo en línea]. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf>
- Vargas, F. (2026). Factores motivacionales en estudiantes de educación superior: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(1). [Artículo en línea]. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632026000102107
- Vargas, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos del Hospital de Clínicas*, 58(1). [Artículo en línea]. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762017000100011
- Villalpando, C., Estrada, M., Álvarez G. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(2), 110–122. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467763400008>