



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



**HERMENÉUSIS DE LA MOTIVACIÓN PARA UN APRENDIZAJE  
SIGNIFICATIVO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN  
COLOMBIA: UNA VISIÓN DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO**

**Línea de Investigación: Innovaciones, Evaluación y Cambio Educativo**

Tesis para optar al título de Doctor en Educación

Autor: Diego Edison Mantilla Quintero

Tutora: Moraima Esteves

Rubio - Venezuela, noviembre de 2025

# ACTA DE APROBACIÓN



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”  
SECRETARÍA**

## ACTA

Reunidos el día miércoles, veintinueve del mes de octubre de dos mil veinticinco, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio” los Doctores: **MORAIMA ESTEVES (TUTORA)**, **LEYMAR DEPABLOS**, **LEYDYS RODRÍGUEZ**, **BLANCA PEÑALOZA** Y **PABLO JAIMES**, Cédulas de Identidad Números V.- 5.596.653, V.- 16.420.722, V.-12.228.862, V.- 15.881.394 y E.- 13.352.293, respectivamente, jurados designado en el Consejo Directivo N°643, con fecha del 03 de julio de 2024, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: “**HERMENÉUSIS DE LA MOTIVACIÓN PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN COLOMBIA: UNA VISIÓN DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO**”, presentado por el participante, **DIEGO EDISSON MANTILLA QUINTERO**, Cédula de Ciudadanía N.- CC.- 91.521.485 / Pasaporte N.- AX232859 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. MORAIMA ESTEVES**

C.I.N° V.- 5.596.653

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. LEYDYS RODRÍGUEZ**

C.I.N° V.- 12.228.862

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

**DRA. BLANCA PEÑALOZA**

C.I.N° V.- 15.881.394

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

**DR. PABLO JAIMES**

C.I.N° V.- 13.352.293

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA COLOMBIA

DE-00-59 B-2025

## **DEDICATORIA**

Esta tesis fue realizada en honor a mi esposa Amira e hija Juliana, quienes tuvieron comprensión y paciencia en aquellos momentos donde estuve ausente. Con su apoyo diario y amor incondicional fue posible culminar esta etapa formativa. Su amor es igualmente correspondido y una muestra de ello se encuentra en las líneas de esta tesis doctoral. Este trabajo también es de ustedes.

A mis padres Isabel y Domingo porque gracias a su apoyo fue posible iniciar y culminar este camino investigativo. Este trabajo también es suyo y una muestra de mi cariño y admiración hacia ustedes se encuentra en las líneas de esta tesis.

## **RECONOCIMIENTO**

A los estudiantes, docentes y padres de familia que con su calidad humana hicieron parte de este trabajo investigativo y con su participación sincera, proporcionaron los insumos necesarios para contribuir hacia una educación que favorezca la motivación para el aprendizaje.

A mi tutora, Dra. Moraima Esteves, por su valiosa orientación a lo largo de este recorrido investigativo y en quien reconozco las más altas cualidades humanas, académicas e investigativas.

A mis compañeros de estudio y de camino en la investigación por su compañía durante estos años.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>TABLA DE CONTENIDO</b> .....	v
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	viii
<b>LISTA DE TABLAS</b> .....	x
<b>RESUMEN</b> .....	xi
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	8
<b>PRIMER MOMENTO</b> .....	11
<b>ABORDANDO LA REALIDAD</b> .....	11
Contextualización y Delimitación del Problema .....	11
Preguntas o Interrogantes de Investigación .....	17
Propósitos de la Investigación .....	18
Propósito General.....	18
Propósitos Específicos .....	18
Importancia o Justificación de la Investigación.....	19
Línea de Investigación .....	20
<b>SEGUNDO MOMENTO</b> .....	22
<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	22
Antecedentes sobre el objeto de estudio .....	22
Antecedentes Internacionales.....	24
Antecedentes Nacionales .....	37
Bases Teóricas .....	40
Teorías sobre la Motivación.....	41
Teoría de la Jerarquía de Necesidades de A. Maslow.....	43
Teoría de las Atribuciones Causales de Weiner.....	45
Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan .....	47
Teoría E-R-G de Alderfer .....	50
La Motivación y el Aprendizaje .....	50
La Logoterapia de Viktor Frankl .....	52
El Aprendizaje Significativo.....	53

El Constructivismo .....	54
Cognitivismo.....	55
El Aprendizaje basado en Retos .....	56
El Paradigma de la Complejidad .....	57
La Hermenéutica.....	63
Bases Legales.....	64
<b>TERCER MOMENTO .....</b>	<b>67</b>
<b>HORIZONTE METODOLÓGICO .....</b>	<b>67</b>
Paradigma de la Investigación .....	67
Enfoque de la Investigación.....	69
Método de la Investigación.....	71
Nivel de la Investigación .....	72
Técnica de procesamiento de Datos.....	73
Método general de investigación .....	76
Sujetos o Informantes Claves .....	78
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información .....	79
Rigor Científico .....	80
<b>CUARTO MOMENTO .....</b>	<b>83</b>
<b>TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS: PARADIGMA DE CODIFICACIÓN.....</b>	<b>83</b>
Codificación Abierta (pre-codificación y códigos in vivo) .....	85
Codificación Axial (categorías y subcategorías) .....	87
Codificación Selectiva (construcción de teoría) .....	90
Categoría Voluntad para Estudiar. ....	91
Categoría Inteligencia Emocional. ....	109
Categoría Autodeterminación. ....	137
Categoría: Autoeficacia.....	154
Categoría Ambiente de Aprendizaje .....	171
La Motivación en el Proceso Formativo.....	183
La Motivación como Proceso Complejo .....	183
Autonomía y Vinculación: la Motivación desde el Principio Dialógico .....	185

Recursividad Amotivación/Motivación.....	187
Rasgos de la Motivación para el Aprendizaje .....	189
Incidencia de las teorías sobre la motivación en el aprendizaje .....	192
<b>QUINTO MOMENTO</b> .....	209
<b>HERMENÉUSIS SOBRE LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DESDE LA TEORÍA DE LA COMPLEJIDAD</b> .....	209
Factor Psicológico: Voluntad para Estudiar .....	211
Factor Emocional: Inteligencia Emocional.....	223
Factor Cognitivo-Social: Autodeterminación.....	242
Factor Cognitivo: Autoeficacia.....	249
Factor contextual: Ambiente de Aprendizaje .....	255
<b>REFLEXIONES FINALES</b> .....	260
<b>REFERENCIAS</b> .....	267

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Árbol de problema.....	16
Figura 2. Enfoques de estudio de la motivación.....	23
Figura 3. Relaciones del término motivación en el contexto educativo.....	23
Figura 4. Fundamentos de la Motivación.....	41
Figura 5. La motivación como concepto plural (complejo).....	43
Figura 6. Jerarquía de necesidades de Maslow.....	44
Figura 7. Continuo de autodeterminación de la TDA.....	49
Figura 8. Tipos de motivación.....	51
Figura 9. Beneficios del aprendizaje basado en retos.....	56
Figura 10. Elementos de la teoría fundamentada.....	76
Figura 11. Método general de investigación.....	78
Figura 12. Esquema de Teoría Fundamentada realizado.....	83
Figura 13. Proceso de codificación abierta.....	86
Figura 14. Categorías emergentes.....	88
Figura 15. Voluntad para Estudiar.....	108
Figura 16. Categoría Inteligencia emocional.....	137
Figura 17. Categoría Autodeterminación.....	154
Figura 18. Categoría Autoeficacia.....	171
Figura 19. Categoría Ambiente de aprendizaje.....	182
Figura 20. Bucle Tetralógico.....	185
Figura 21. Esquema dialógico Autonomía y Vinculación.....	186
Figura 22. Ilusión de Rubin.....	187
Figura 23. Esquema recursivo amotivación/motivación.....	188
Figura 24. Perspectivas teóricas sobre la motivación.....	192
Figura 25. Dimensiones que inciden en la motivación.....	193
Figura 26. Marco referencial para la comprensión de la motivación.....	195
Figura 27. Ilustración de una teoría.....	196
Figura 28. Corpus Teórico.....	210

Figura 29. Triada de la Voluntad.....	211
Figura 30. Modelo explicativo de bajo rendimiento académico .....	214
Figura 31. Tipos de estudiantes según voluntad-capacidad .....	215
Figura 32. Elementos generadores de malestar emocional estudiantil.....	224
Figura 33. Aspectos que inciden en la realización de deberes escolares.....	228
Figura 34. Relaciones en el aula de clase .....	229
Figura 35. Relaciones positivas entre estudiantes .....	238
Figura 36. Relaciones positivas estudiante-docente .....	241
Figura 37. Niveles de valoración de la autoeficacia académica .....	250
Figura 38. Circulo virtuoso de autoeficacia.....	254

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Aportes del estudio 6 a la intención investigativa .....	32
Tabla 2. Teoría de la Atribución Causal de Weiner .....	46
Tabla 3. Sub-teorías de la TDA .....	49
Tabla 4. Mandamientos de la complejidad según Morin.....	63
Tabla 5. Marco normativo internacional en educación .....	65
Tabla 6. Articulado Constitución Política de Colombia sobre educación .....	65
Tabla 7. Normativa nacional sobre educación.....	66
Tabla 8. Aspectos asociados al término paradigma.....	67
Tabla 9. Características de la investigación cualitativa.....	69
Tabla 10. Aproximaciones de criterios de rigor .....	81
Tabla 11. Codificación de los informantes .....	84
Tabla 12. Códigos iniciales a partir de entrevistas a estudiantes.....	86
Tabla 13. Categorías y subcategorías de análisis .....	88
Tabla 14. Síntomas TDAH en niños y adolescentes .....	232

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

**HERMENÉUSIS DE LA MOTIVACIÓN PARA UN APRENDIZAJE  
SIGNIFICATIVO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN  
COLOMBIA: UNA VISIÓN DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO**

**Línea de Investigación: Innovaciones, Evaluación y Cambio Educativo**

Autor: Diego Edison Mantilla Quintero

Tutor (a): Moraima Esteves

Fecha: noviembre de 2025

**RESUMEN**

El propósito de la presente tesis doctoral fue generar un constructo hermenéutico del papel que tiene la motivación para un aprendizaje significativo en estudiantes de educación secundaria en Colombia desde la visión del pensamiento complejo de Edgar Morin. Teóricamente, se fundamentó en los aportes que han realizado diferentes autores de notoria relevancia en el ámbito filosófico, educativo, psicológico y emocional. Los trabajos realizados por Viktor Frankl en la Logoterapia, Abraham Maslow desde la psicología humanista, Edward Deci y Richard Ryan desde la teoría de la autodeterminación y Albert Bandura en su teoría de la autoeficacia ayudaron a comprender el tema del sentido y de las necesidades del ser humano, respectivamente; para estudiar causales esenciales de la motivación. La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel y diversos enfoques metodológicos del aprendizaje orientaron la discusión y el análisis en el ámbito educativo para garantizar aprendizajes duraderos en los estudiantes. Se tuvo como referente epistemológico la teoría de la complejidad, específicamente el trabajo teórico desarrollado por Edgar Morin en su pensamiento complejo. En términos metodológicos, esta tesis se desarrolló desde el enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo y el método fenomenológico. El procedimiento para el tratamiento de los datos se realizó a través de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin. El escenario de contexto específico fue una institución educativa de educación secundaria de la ciudad de Bucaramanga departamento Santander país Colombia, y los informantes claves, fueron dos (2) docentes, dos (2) padres de familias y una muestra de seis (6) estudiantes de educación secundaria. La recolección de información se efectuó a partir de la observación participativa y la entrevista semiestructurada, de la cual se construyó y aplicó un guion. Producto del análisis de los datos, se generó el corpus teórico sobre la motivación de los estudiantes para un aprendizaje significativo en la educación secundaria desde la mirada de la complejidad.

**DESCRIPTORES:** aprendizaje significativo, educación secundaria, hermenéusis, motivación/amotivación, pensamiento complejo.

## INTRODUCCIÓN

En este documento encontrarán el desarrollo de una investigación que nació de la experiencia vivida en las aulas de clase de una institución educativa pública colombiana con estudiantes de educación secundaria. Como docente novel estatal, en ejercicio de mis funciones, quizá una de las primeras manifestaciones estudiantiles que me causaron conmoción fue la reiterada expresión, estando en clase, de: “Profe, por qué no salimos a la cancha. No hagamos nada hoy y vamos a la cancha. Estamos cansados y aburridos”. Y esto no solo ocurría en mis clases ni era exclusivo de los grupos donde enseñaba; era una actitud generalizada que hasta el momento se sigue presentando ¿Por qué ocurre esto?

Algunos escenarios que posibilitan lo antes mencionado, están asociados al rol del docente; cuando sus orientaciones, sus estrategias y su intencionalidad no captan la atención del estudiante. En el rol del estudiante, cuando su actitud es de rechazo o desinterés por variadas circunstancias. Y en la institucionalidad de la escuela, que no recrea ambientes de aprendizaje propicios. Lo anterior, parecen ser rasgos distintivos en estudiantes, docentes e instituciones educativas oficiales y en general de la educación secundaria pública. Indagar y reflexionar el porqué de las anteriores manifestaciones se constituyeron en el interés particular de estudio de esta tesis; y en un afán generalizado por fomentar el aprendizaje en los niños, niñas y adolescentes del país.

Si partimos de la premisa expuesta por Abellán (2015) donde señala que el aprendizaje necesita que tanto la voluntad de enseñar (profesor) como la voluntad de aprender (estudiante) se activen al inicio del proceso formativo y permanezcan así durante la formación (p. 13); esto reafirma que lo esencial en la educación es el encuentro de voluntades tanto del estudiante como del profesor. De aquí, que lo relevante para este estudio fue observar y reflexionar sobre la intencionalidad estudiantil para el aprendizaje.

Este camino investigativo se presenta en siete actos o momentos, en similitud con una obra de teatro, en donde escena tras escena aparecen roles protagonistas y de reparto que juntos en acción desarrollan una trama que envuelve al espectador, que en este caso es el

lector. Esta metáfora teatral, es la escena para presentar la estructura en la que se organiza este documento, en la medida en que cada acto o momento se asemeja a cada capítulo de este texto.

En el primer momento, denominado “abordando la realidad”, sale a escena como personaje principal la contextualización y delimitación del problema. Este actor protagónico encarna el pensamiento de Morín para plasmar la creciente complejidad, incertidumbre y fragilidad de la realidad actual, estableciendo el objeto de estudio de la presente investigación doctoral (la motivación/amotivación estudiantil para el aprendizaje). Como actores de reparto, se presentan las interrogantes de la investigación, los propósitos definidos y la importancia o justificación del por qué se emprendió este reto de estudio.

En el segundo momento, sale a escena como actor protagónico “el marco teórico”. En este apartado del documento, siguiendo la metáfora de la obra de teatro, se presentan como actores de reparto, y en complemento, los antecedentes internacionales y nacionales sobre el objeto de estudio. También se presentan, bajo el título, “bases teóricas” la fundamentación conceptual referida a las teorías sobre la motivación, la motivación y el aprendizaje, el aprendizaje basado en retos, el aprendizaje significativo, el pensamiento complejo y la hermenéutica. Finalmente, se describen las bases legales que permitieron interpretar el rol de la motivación para un aprendizaje para toda la vida.

Para el tercer momento, el protagonismo lo tuvo el horizonte metodológico. En este acto se presenta el paradigma bajo el cual se concibe esta aventura de estudio, el enfoque investigativo que será el cualitativo, el método de investigación fenomenológico, el procedimiento de investigación de la teoría fundamentada, los sujetos o informantes claves para esta tesis, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, y el rigor científico.

En el cuarto momento, el protagonismo lo tiene el tratamiento y el análisis de los datos, el cual se realizó a partir del paradigma de codificación de la teoría fundamentada. A escena salen categorías, subcategorías y códigos in vivo, producto del análisis, las cuales en conjunto permitieron develar las experiencias de los estudiantes de educación secundaria sobre los factores que pueden incidir en la motivación de su aprendizaje, dando desarrollo al

primer propósito específico definido en esta tesis doctoral. Se presenta así una escena de análisis y reflexión donde emerge la motivación en el proceso formativo y la incidencia de las teorías motivacionales en el aprendizaje. Ambos aspectos son abordados desde la postura compleja de Morin y responden al desarrollo de los propósitos específicos 2 y 3 interpretar la motivación en el proceso formativo de los estudiantes de educación secundaria desde la visión de la teoría de la complejidad y comprender la incidencia de las teorías de corte psicológico y educativo que inciden en la motivación de los estudiantes desde el pensamiento complejo.

En el quinto y último momento, se describe una escena interpretativa hermenéutica de la motivación para un aprendizaje significativo. En ella, se describen los factores: psicológico orientado hacia la voluntad para estudiar; emocional, enfocado a la inteligencia emocional; cognitivo-social, encausado hacia la autodeterminación; cognitivo, situado en la autoeficacia y contextual, referido al ambiente de aprendizaje. Esta escena fue una oportunidad para realizar una interpretación, una “*hermenéusis*” de la educación colombiana en general, y de la motivación para un aprendizaje significativo en particular que contribuya al cambio que requiere nuestra educación para afrontar los retos que impone la realidad compleja actual.

## **PRIMER MOMENTO**

### **ABORDANDO LA REALIDAD**

*Legítimamente, le pedimos al pensamiento que disipe las brumas y las oscuridades, que ponga orden y claridad en lo real, que revele las leyes que lo gobiernan. El término complejidad no puede más que expresar nuestra turbación, nuestra confusión, nuestra incapacidad para definir de manera simple, para nombrar de manera clara, para poner orden en nuestras ideas.*

*Edgar Morin*

#### **Contextualización y Delimitación del Problema**

El problema esencial que se aborda en esta tesis es un síntoma de la situación presente de la educación; y al mismo tiempo, de la cultura en nuestras sociedades latinoamericanas. Este síntoma se evidencia en el bajo nivel motivacional, o “*amotivación*” como lo señalan Deci y Ryan (1985), que se percibe en los estudiantes para el aprendizaje. Este rasgo es considerado como el objeto de estudio de esta investigación doctoral. Es natural observar en las aulas de clase estudiantes, de características heterogéneas; algunos de ellos con escasa intencionalidad de actuar, desmotivados y sin propósitos, frustrados y resignados porque piensan que no pueden con sus tareas escolares y con bajas expectativas de buen rendimiento o presunción de insuficiencia Galindo y Vela (2020). Por el contrario, y en contraposición con los primeros, también hay estudiantes proactivos, con motivación hacia el estudio, con determinación para el aprendizaje y activos en su proceso educativo. Aprendices motivados y con éxito académico. En un intento por comprender la actitud de desmotivación estudiantil, cuando las personas (en general) están desmotivadas, no actúan en absoluto o lo hacen sin intención alguna: simplemente siguen los movimientos Ryan y Deci (2000). En el contexto escolar, según Ryan (1995) la desmotivación surge cuando no se le da valor a los deberes escolares, cuando existe un sentimiento de incapacidad para realizar una actividad escolar (Bandura A. , 1986), o en palabras de Seligman (1975) cuando se cree que hacerla no producirá el fin previsto.

Esta pluralidad estudiantil impone un problema para la educación y particularmente para el docente, en términos de garantizar el aprendizaje ¿Cómo se puede lograr? Sin lugar a

duda, es una misión compleja en términos de Morin y de este modo debe afrontarse. Morin (1990) destaca que:

No hace falta creer que la cuestión de la complejidad se plantea solamente hoy en día, a partir de nuevos desarrollos científicos. Hace falta ver la complejidad allí donde ella parece estar, por lo general, ausente, como, por ejemplo, en la vida cotidiana” (p. 87).

Comparativamente, un debate sobre cómo reconsiderar la educación en un entorno de progresiva complejidad, imprevisibilidad y fragilidad se revela en el informe de la comisión internacional sobre los futuros de la educación UNESCO (2021).

La Real Academia Española precisa la motivación como un conjunto de agentes internos o externos que influyen en cierto grado en el comportamiento de una persona (RAE, 2023). Como desarrollo de lo anterior, Ryan y Decy (2000) señalan que estos factores están vinculados con la activación y la intención y aluden a la energía, la persistencia, la dirección y la equifinalidad. Una persona puede estar movida a realizar una acción bien por el valor que le asigna a dicha acción o bien porque experimenta una fuerte coerción del medio a hacerla. El individuo puede estar movido a actuar por un afán permanente o por una recompensa. Puede comportarse siguiendo un compromiso personal con la excelencia o por miedo a estar siendo observado. En los anteriores casos, en todos se contrasta el tener una motivación interna con estar presionados externamente (Ryan y Decy, 2000, p. 69).

Mencionado lo anterior, si un estudiante exterioriza señales que pueden ser consideradas como amotivación hacia el aprendizaje, se pudiera deducir que está percibiendo agentes internos o externos en su cotidianidad que le estimulan a tomar esa actitud en su proceso educativo. Se reconoce que existen tres formas distintas de motivación en general: intrínseca (MI), extrínseca (ME) y amotivacional (A). En la primera modalidad, las acciones se llevan a cabo únicamente por el placer que aportan, sin necesidad de refuerzos externos ni control contextual. Las conductas realizadas únicamente como medio para alcanzar un fin se denominan (ME). Por último, (A) describe acciones que los individuos no controlan y que les hacen sentirse sin rumbo Deci y Ryan (1985, 2000). En el ámbito de la educación, también se mencionan las tres formas de motivación mencionadas anteriormente Ryan y Deci (2000, p. 72). El tipo de motivación que tiene más éxito es la intrínseca, que se basa en las acciones del alumno y está relacionada con el trabajo o la actividad escolar que realiza por sí mismo.

Por otro lado, afirma Ballester (2002) que la motivación extrínseca es independiente de la acción del alumno y funciona como refuerzo positivo o negativo (p. 38).

Los colegios públicos de educación media de la ciudad de Bucaramanga ofrecen un escenario de observación particular que permite explicar en primera instancia el tema del poco deseo de los estudiantes por aprender. Hablando con profesores de estas instituciones, se hace evidente que algunos de los factores que permiten la mencionada actitud en los estudiantes, están relacionados con asuntos familiares o personales (asuntos de personalidad, emocionales o económicos), lo que trae como consecuencia que las familias no apoyen en la medida que debería la participación de los estudiantes en actividades relacionadas con la escuela (motivación extrínseca que refuerza la amotivación). Lo expuesto en líneas anteriores, ha sido confirmado por los incidentes examinados y evaluados en las sesiones de los comités de convivencia de los colegios, por las acciones de seguimientos realizadas en consejería escolar y por las situaciones especiales planteadas ante los consejos académicos.

Desde una perspectiva macro-social, la motivación estudiantil para el aprendizaje puede estar influida por la "obligatoriedad" de la escolarización en los niveles educativos básicos. Esto se origina de concebir la educación como un derecho para toda persona y un servicio público del estado y la sociedad, según el artículo 67 de la Constitución del 91. Esta idea de derecho, se asocia con el concepto de derecho-deber, según la Corte Constitucional Colombiana.<sup>1</sup> Peces-Barba (1988) señala que el titular de un derecho humano tiene la obligación de respetar aquellas conductas que se encuentran amparadas por el derecho fundamental Ramírez (2017). De ahí surge el concepto que la educación es un deber y un derecho.

Micro-socialmente hablando, los estudiantes e incluso sus familias desconocen la educación mandatada por el Estado colombiano y sus postulados de derecho-deber. En el proceso formativo de los estudiantes, el deber no emerge como figura central. El grado o la promoción al siguiente nivel, y no el aprendizaje o la formación, es el principal estímulo para ellos. En la versión idealizada de la familia, el papel de los padres sigue siendo proporcionar

---

<sup>1</sup> Sentencia No. T-002 de 1992

las necesidades materiales, como el material escolar y los uniformes, pero no apoyar el progreso académico de los alumnos. Además, el deber se ve como una imposición. Las principales causas de la asistencia a la escuela son asuntos ajenos a lo educativo.

Además de lo anterior, la situación de pandemia empeoró los problemas sociales, económicos, emocionales y de personalidad a los que se enfrentaban los estudiantes y sus familias. La pandemia alcanzó su punto álgido en 2020 y 2021, cuando el virus SARS-CoV-2 obligó a recluir a personas de todo el mundo. García (2020) llama la atención sobre el impacto que el cierre de escuelas tiene en el desarrollo de los niños y adolescentes, tanto ahora como en el futuro, especialmente en aquellos que viven en circunstancias vulnerables. Estas consecuencias incluyen el abandono escolar, la inseguridad alimentaria, el maltrato doméstico, los problemas de salud física y mental y la pérdida de conocimientos (p. 5).

Según Melo y otros (2021), numerosas naciones sufrieron cuarentenas generalizadas, que interrumpieron inesperadamente las actividades educativas presenciales. La UNESCO (2020) informó que casi todas las universidades e instituciones del mundo cerraron abruptamente, lo que perturbó a cerca de 1.500 millones de estudiantes de 191 naciones. La cotidianidad de los estudiantes se afectó en cascada por esta circunstancia extraordinaria. Di Pietro y otros (2020) han informado que el cierre de instituciones educativas ha provocado alteraciones en las capacidades cognitivas y no cognitivas de los estudiantes, la disminución del tiempo dedicado al aprendizaje, signos de estrés, modificaciones en el modo en que los jóvenes se relacionan entre sí y un empeoramiento de las disparidades en los resultados educativos y el acceso a la educación.

Aparte del escenario pandémico imprevisto, indica la UNESCO (2021) que los entornos educativos se ven envueltos en situaciones en las que afloran auténticas y progresivas aprensiones en torno al cambio climático, la información falsa, la brecha digital, la injusticia y los prejuicios. Lo anterior pone de manifiesto el agobio que experimentan los educadores, los administradores escolares, los profesores y las autoridades educativas locales y nacionales, además de los estudiantes y sus familias.

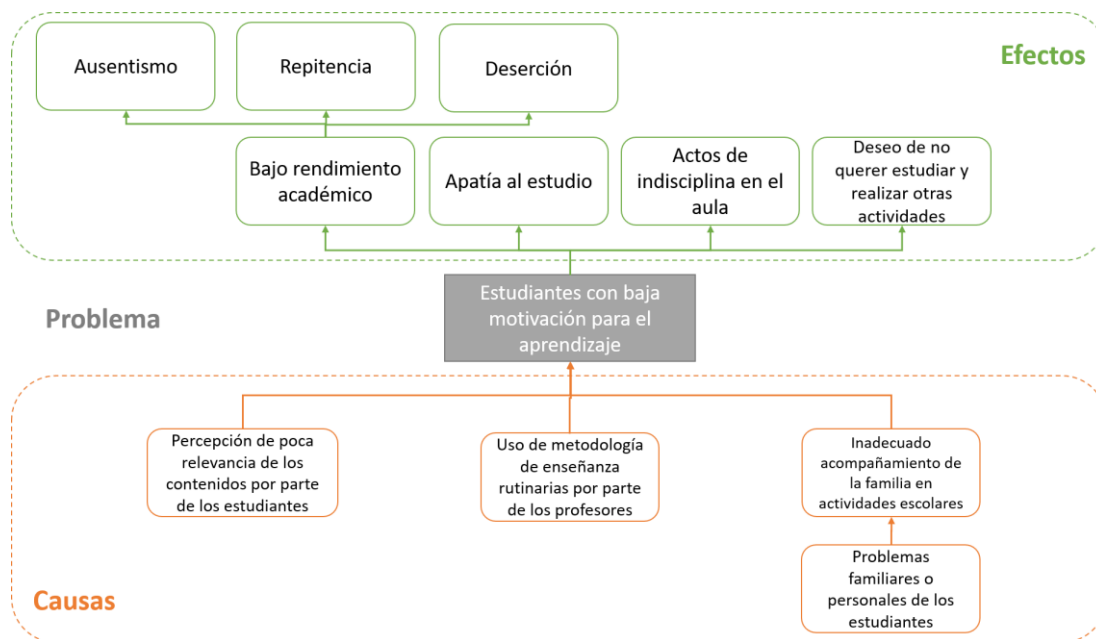
Otras causas intrínsecas son la percepción que tienen los alumnos de la escasa relevancia de los contenidos porque consideran que el conocimiento de las materias tiene poca o ninguna trascendencia, así como el uso por parte de los profesores de estrategias de enseñanza tradicionales que hacen que los alumnos se distraigan o no se interesen por completar la actividad escolar. Este problema se vio agravado por la pandemia, que también causó problemas al sistema educativo y a sus instructores porque muchos de ellos estaban mal preparados para enseñar en entornos no presenciales. En una línea similar, manifiesta Melo y otros (2021) que fue necesario modificar los planes de estudio, buscar técnicas de instrucción que inspiraran a los alumnos e incluso reelaborar los métodos de evaluación del trabajo estudiantil.

Los anteriores factores acarrearán una serie de consecuencias que ponen en riesgo el sano crecimiento de la etapa formativa de los estudiantes que carecen de motivación para aprender. Entre estas consecuencias se encuentran: el bajo rendimiento académico, que se traduce en ausentismo; la repitencia, que según el boletín técnico de educación formal del DANE (2023), para el año 2022 fue del 6,4% (0,8% menos que la medición anterior), donde la educación básica secundaria representó el 10,1% (12,0% de hombres y 8,2% de mujeres) y la educación media el 5,4% (6,6% de hombres y 4,2% de mujeres); y la deserción, que según el DANE representó el 3,7% del total de desertores a nivel nacional.

La tasa de deserción nacional reportada por el DANE fue de 3,4% (aproximadamente 324.600 estudiantes que dejaron de asistir a clases, renunciaron a la escuela y se retiraron temporal o definitivamente del sistema educativo formal); esta tasa se atribuyó a la ausencia de interés para aprender de los estudiantes. También, hay casos de desorden en el aula que causan molestia y degradan el ambiente de aprendizaje; estos comportamientos también pueden ser perjudiciales para el bienestar de los alumnos porque les motiva realizar actividades laborales o dedicarse a otras actividades en lugar de estudiar.

En la Figura 1 se representa el árbol de problemas diseñado para ilustrar estos factores que conducen a una baja motivación de los alumnos por el aprendizaje, así como sus posibles consecuencias.

Figura 1. Árbol de problema



Fuente: Mantilla (2023)

En este contexto, señala Morin (2020) que no hay mucha incertidumbre respecto a la pandemia o sus secuelas. Esto nos hace darnos cuenta de que la incertidumbre forma parte de cada historia nacional, de cada vida ordinaria y de la gran aventura de la humanidad, incluso cuando se oculta y se suprime. Como la vida es un viaje impredecible, nunca sabemos lo que nos deparará nuestra vida personal, nuestra salud, nuestras carreras o nuestras relaciones, ni cuándo falleceremos, aunque sea inevitable (Morin, 2020, p. 26).

Como se indicó al principio, la situación presente de la educación y la cultura se refleja en la escasa motivación de los alumnos por el aprendizaje. El panorama anterior en el campo de la educación plantea una problemática pertinente que da origen a perspectivas teóricas sobre el proceso educativo, como la de Hans-Georg Gadamer (2011), que afirma que "educarse a sí mismo es un verbo reflexivo que designa la acción autónoma que se niega a poner en manos de otros la aspiración a la perfección constante de la persona humana" (p. 90). Otras posturas pueden encontrarse en los escritos de David Ausubel (1978), Joseph Novak (1984) y David Ausubel (2002). Al igual que estrategias o metodologías educativas

para afrontar la situación, como el aprendizaje basado en retos (2016) y las metodologías activas para el aprendizaje (proyectos, problemas y casos).

Intelectuales notables del siglo XX, entre ellos Heidegger, Taylor, MacIntyre y Morin, concuerdan en que este síntoma de la cultura forma parte del problema al que nos enfrentamos al intentar dar sentido a los acontecimientos que se dan en la vida individual y social. Y hay varias formas de demostrarlo. Heidegger (1977), por ejemplo, explica cómo se puede pensar en el mundo como un gran armario o almacén donde las cosas están dispuestas para su uso, lo que conduce a una comprensión instrumental de las relaciones interpersonales. Por su parte, MacIntyre señala que las convicciones morales están desorganizadas y son caóticas en el mundo moderno. Afirma este autor que falta un concepto fundamental de persona MacIntyre (2001), lo que coincide con la opinión de Heidegger sobre el modo de revelado tecnológico en el que todo se observa como un conjunto de herramientas listas para ser utilizadas.

En este contexto, Morin subraya que el enfoque excesivamente simplificado de la ciencia para estudiar los fenómenos es la raíz del problema. El pensamiento reduccionista se caracteriza por sus principios fundamentales de desacoplamiento, desunión y reducción que surgen de dicha simplicidad. Según Morin (2004), el precepto fundamental de la ciencia clásica es, por supuesto, la legislación, o el establecimiento de leyes que rigen componentes sustanciales de la materia y la vida. Sin embargo, la legislación requiere la desunión, o el aislamiento efectivo, de los objetos sujetos a legislación.

El bajo nivel de motivación de los alumnos por aprender sugiere que los entornos educativos no despiertan la curiosidad, el interés o el asombro de los aprendices por indagar sobre sus experiencias cotidianas y participar en actividades que fomenten el crecimiento intelectual y personal. ¿Cómo puede la educación pública secundaria crear entornos que favorezcan el deseo de aprender de los alumnos?

### **Preguntas o Interrogantes de Investigación**

¿Cuáles son las experiencias de los estudiantes de educación secundaria sobre los factores que pueden incidir en la motivación de su aprendizaje?

¿Cuál es la importancia que tiene la motivación en el proceso formativo de los estudiantes, desde las teorías educativas y los enfoques pedagógicos, bajo la visión del paradigma de la complejidad?

¿Qué posturas teóricas reflexionan sobre la motivación en el proceso formativo y de qué forma lo desarrollan?

¿Cómo construir un constructo teórico del papel que tiene la motivación para un aprendizaje significativo bajo el paradigma de la complejidad?

### **Propósitos de la Investigación**

#### **Propósito General**

Generar un constructo hermenéutico del papel que tiene la motivación para un aprendizaje significativo en estudiantes de educación secundaria en Colombia desde la visión del pensamiento complejo de Edgar Morin.

#### **Propósitos Específicos**

Develar las experiencias de los estudiantes de educación secundaria sobre los factores que pueden incidir en la motivación de su aprendizaje desde una experiencia en la I.E. Centro Piloto Simón Bolívar de la ciudad de Bucaramanga.

Interpretar la motivación en el proceso formativo de los estudiantes de educación secundaria desde la visión de la teoría de la complejidad.

Comprender la incidencia de las teorías de corte psicológico y educativo que inciden en la motivación de los estudiantes desde el pensamiento complejo.

Construir un corpus teórico desde un proceso de hermenéusis sobre la motivación de los estudiantes para un aprendizaje significativo desde la mirada de la complejidad.

### **Importancia o Justificación de la Investigación**

La intención de esta tesis doctoral se orientó a la identificación de aquellos aspectos (internos y externos) asociados específicamente al proceso de aprendizaje y realizar una interpretación del papel que tiene la motivación para un aprendizaje significativo en estudiantes de educación secundaria en Colombia desde la visión del pensamiento complejo de Edgar Morin, desde una experiencia en una institución educativa pública de la ciudad de Bucaramanga. Lo anterior posibilita elevar el nivel de motivación de los estudiantes, obteniendo con esto: estudiantes más activos en su proceso de aprendizaje, participativos y propositivos, con agrado por el estudio y apáticos hacia la indisciplina en el aula, aprendizajes duraderos que sobrepasen la inmediatez; factores determinantes para mejorar el rendimiento académico, reduciendo significativamente fenómenos presentes en la educación pública colombiana, tales como la repitencia, el ausentismo y la deserción escolar. Los principales beneficiados de esta investigación doctoral, son en primera instancia los estudiantes, sus familias y posteriormente la sociedad a la que hacen parte.

Una relación clara entre la motivación y el mal comportamiento en el aula es descrita por Jurado (2015). En este trabajo se distinguen tres conjuntos de factores en la generación de conductas disruptivas (indisciplina) en el aula. Entre los factores con mayor relevancia están la desmotivación y la ausencia de expectativas de los estudiantes, al igual que la apreciación negativa que tienen de la educación. En el siguiente conjunto (factores con menor incidencia) se aluden a la carencia de hábitos o técnicas de estudio, las distracciones generadas por el uso inadecuado de tecnologías o por intereses contrarios a aspectos educativos. Y, finalmente, se señalan con factores generadores de indisciplina a las influencias que se pueden generar en un grupo, los conflictos, la falta de habilidades sociales, el absentismo, el bajo nivel académico, entre otros más.

Como lo señala Martínez (2020), estas conductas disruptivas perturban la creación y el mantenimiento de ambientes de aprendizaje óptimos en escuelas o colegios y el éxito de la enseñanza. En este sentido, el desarrollo adecuado de los deberes escolares en el aula se ve seriamente afectado, perjudicando no solo al estudiante con mal comportamiento, sino también al resto del grupo. Otro elemento de valor para justificar el estudio de la motivación/amotivación en estudiantes de bachillerato<sup>2</sup> está en su relación íntima con el aprendizaje (relación motivación-aprendizaje). Lo anterior es planteado por Schunk y otros (2008) al definir la motivación, desde una postura cognoscitiva como un proceso de provocar y sostener la conducta orientada a metas; en donde los estudiantes definen objetivos y para su logro realizan procesos cognoscitivos como la planeación y asumen conductas como el esfuerzo y la perseverancia.

En este sentido, la mayor parte del aprendizaje es motivado, aunque existe la posibilidad de casos en donde aprendizajes simples pueden darse con escasa o nula motivación. Los alumnos motivados para aprender, según Schunk (2012), prestan atención a lo que se les enseña y participan en actividades como repasar el material, relacionarlo con lo aprendido previamente y plantear preguntas. Cuando se enfrentan a contenidos difíciles, los alumnos motivados se esfuerzan más en lugar de rendirse. Optan por trabajar en tareas que no están obligados a completar y en su tiempo libre, resuelven rompecabezas, leen libros sobre temas interesantes.

### **Línea de Investigación**

El fin que orientó el desarrollo de este proyecto es el de contribuir al mejoramiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes de educación secundaria en Colombia. Los resultados que se obtienen en pruebas estándar nacionales e internacionales como las pruebas Saber y PISA, el bajo rendimiento académico que se observa en el aula de clase en la mayoría de los estudiantes de secundaria, la repitencia, la deserción y el ausentismo, entre otros más, son síntomas que los estudiantes no disfrutan el tiempo que pasan en las instituciones educativas y por tanto no aprenden lo que deben aprender en las diferentes áreas del

---

<sup>2</sup> De esta forma también se hace alusión a la educación secundaria en Colombia.

conocimiento. Quizá, uno de los aspectos centrales que posibilita todo lo anterior, es el desinterés y descompromiso por aprender que se percibe en la mayoría de estudiantes. En esta tesis, se realizó un análisis hermenéutico sobre la motivación o amotivación estudiantil.

En razón a lo anterior, esta tesis se enmarca dentro de la línea de investigación llamada “Innovaciones, evaluación y cambio educativo”, adscrita al Núcleo de Investigación Educación, Cultura y Cambio.

## SEGUNDO MOMENTO

*Tenemos una necesidad vital de situar, reflexionar, reinterrogar nuestro conocimiento, es decir, conocer las condiciones, posibilidades y límites de sus aptitudes para alcanzar la verdad a la que tiende*

*Edgar Morin*

## REFERENCIAL TEÓRICO

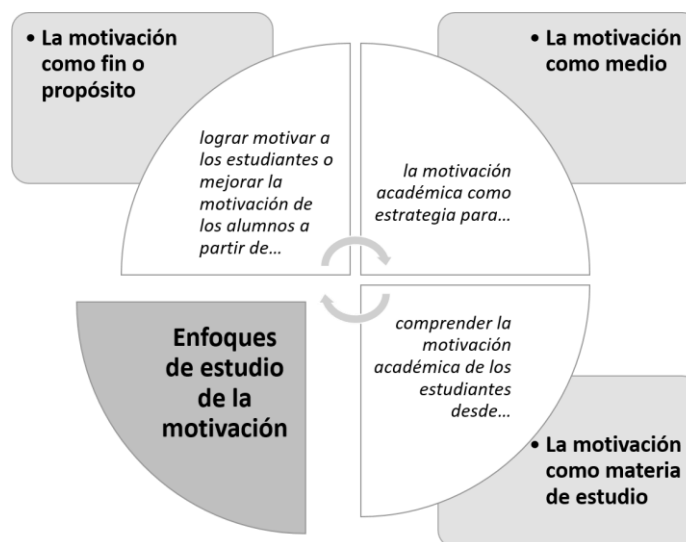
Este apartado presenta el estado del conocimiento sobre la motivación/amotivación estudiantil hacia el aprendizaje en la educación secundaria, con el propósito, como lo expresan Piñero y Rivera (2013), de “reflejar lo inédito de la investigación; así como también las tendencias y horizontes teóricos sobre las dimensionalidades de la temática” (p. 153). Adicional a esto, se expone un esfuerzo de construcción teórica sobre la que se apoya esta investigación doctoral.

En este sentido, en primera instancia se presentan los antecedentes, también llamados estado del arte o estado de la cuestión, en dónde se exponen tesis doctorales asociadas con el objeto de estudio, de orden internacional y nacional en una ventana de tiempo de 5 años aproximadamente. Seguido a ello, se describen las bases teóricas desde un punto de vista selectivo, contrastante, crítico y reflexivo; y finalmente, se presentan las bases legales que soportan jurídicamente esta empresa.

### **Antecedentes sobre el objeto de estudio**

En la búsqueda de estudios doctorales antecedentes sobre el tema, se puede evidenciar que los diferentes estudios abordan el análisis de la motivación/amotivación estudiantil de al menos tres (3) formas posibles; a saber, el estudio de la motivación como consecuencia de una acción o un proceso (fin o propósito); “*lograr motivar a los estudiantes o mejorar la motivación de los alumnos a partir de...*”. El estudio de la motivación como causa de una acción o proceso (medio o estrategia para); “*la motivación académica como estrategia para...*”. Y el estudio de la motivación en sí mismo (como materia de estudio); “*comprender la motivación académica de los estudiantes desde...*”. La Figura 2, presenta en el contexto estudiado los enfoques de análisis de la motivación.

Figura 2. Enfoques de estudio de la motivación



Fuente: elaboración propia.

Asociados al objeto de estudio, de las diversas tesis doctorales analizadas emergen elementos del contexto educativo que permiten enfocar y determinar el camino a seguir en este proyecto de tesis. Estos elementos se muestran en la Figura 3.

Figura 3. Relaciones del término motivación en el contexto educativo



Fuente: elaboración propia

Los estudios doctorales que anteceden a esta tesis se ordenan genéricamente en dos contextos, internacional y nacional.

### **Antecedentes Internacionales**

A continuación, se presentan los estudios abordados en el estado de arte en el ámbito internacional, ordenados cronológicamente del más reciente al más antiguo.

#### **Estudio 1. Determinantes socioecológicos y personales del rendimiento académico y la motivación<sup>3</sup>**

La tesis desarrollada por ALI ELMI (2022) en la Université de Bourgogne Franche-Comte de la ciudad de Dijon en Francia, definió como propósito principal comprender el éxito y la motivación académica de los estudiantes de secundaria desde una perspectiva socio-física-ambiental. Lo anterior implica dos acciones centrales; primero, identificar los determinantes del clima social de la clase con un público de estudiantes de secundaria. Y segundo, evidenciar el vínculo o incluso el efecto del clima social de la clase sobre el éxito y la motivación estudiantil en secundaria.

Este trabajo se inscribe, según el autor, en la línea de los estudios sobre la psicología de los entornos sociales en el aula. El autor parte de la premisa que “no todos los alumnos triunfan de la misma forma, al mismo tiempo, en la misma disciplina, en el mismo nivel escolar” (ALI ELMI, 2022, p. 159). Es así como, el camino propuesto para explicar las desigualdades de éxito académico que se conjugan en la escuela, es incluir en la ecuación de análisis el contexto educativo que envuelve al estudiante. Considerando de esta manera que el entorno es tan importante como el individuo y ambos deben ser explorados para comprender el comportamiento humano.

---

<sup>3</sup> Título original en francés, Les déterminants socio-écologiques et personnels de la performance et de la motivation scolaires

El autor implementa una encuesta cuantitativa para indagar por las percepciones que tiene los estudiantes del clima de su clase al igual que su motivación en el aprendizaje en la escuela. En este sentido, la tesis se enmarca en un enfoque metodológico cuantitativo. Producto del análisis de los datos obtenidos del instrumento aplicado, se identificaron características físico-ambientales, personales y académicas como determinantes de la motivación académica.

Como resultados la tesis doctoral sostiene que existen vínculos positivos y negativos entre características físico-ambientales y la motivación académica del estudiante. Por ejemplo, sostiene el autor, que el nivel educativo y la edad promedio de un grupo se correlacionan de forma negativa con la utilidad percibida y el estado de ansiedad. De ese modo, cuanto mayor es el nivel de estudios y mayor la edad media, más disminuye la percepción del alumno respecto al estado de ansiedad y la utilidad percibida. Tal disminución de la motivación a medida que aumenta el nivel educativo es atribuible a que en la muestra se revela un aumento de la competencia a medida que se avanza en el proceso formativo. En síntesis, la competencia es un factor explicativo de la disminución de la motivación.

En cuanto al estudio de la relación entre las características personales y la motivación escolar, el análisis de correlación muestra que, a excepción de la variable relativa al sexo y la edad del alumno, en relación con la voluntad de aprender<sup>4</sup>, y el sentimiento de competencia, todas las demás variables relacionadas con las características personales se correlacionan positivamente con uno o más componentes de la motivación. Para ilustrar esto, el vínculo entre el género y algunos componentes de la motivación es positiva. Mientras que la relación entre la edad y los componentes de la motivación es negativa. Por género, encontramos que, a menor edad de las estudiantes, tienen una buena percepción de “la sensación de eficacia en francés, las ganas de aprender francés y el estado de ansiedad”. Así, las niñas se sentirían más competentes en francés. Esta observación está en línea con los resultados de otros estudios sobre la diferencia de género en las asignaturas escolares en cuanto al sentimiento de competencia. Se ha demostrado que las chicas se sienten más

---

<sup>4</sup> En la tesis doctoral, se delimita el análisis al aprendizaje de francés y matemáticas

competentes en materias con connotaciones femeninas como el francés, clases de idiomas y en general en disciplinas literarias.

La riqueza y principal aporte que esta tesis realiza a la presente intención investigativa está en la determinación de factores a analizar e instrumentos de medición en los tres (3) grandes rasgos que pretende analizar este estudio: el clima del aula, el éxito escolar y la motivación académica. Haciendo especial énfasis en determinantes físico-ambientales y personales de la motivación académica. Además, del estudio exhaustivo de las diversas teorías de la motivación en ambientes educativos.

### **Estudio 2. Gamificación y su influencia en la motivación.**

Esta tesis doctoral desarrollada por Manzano (2021) en la Universidad de Almería de la ciudad de Almería, España nace, según la autora, de la preocupación por la falta de motivación en las escuelas, que a su vez genera falta de compromiso y participación estudiantil en el proceso formativo; considerando esto último como un factor de riesgo de fracaso escolar. En este contexto, establece como hipótesis principal “evaluar si la aplicación de estrategias de aprendizaje lúdico en la enseñanza de materias sociolingüísticas mejora el rendimiento académico y la motivación de los alumnos de Educación Secundaria”. Para valorar esta hipótesis, la autora plantea como objetivos a alcanzar los siguientes:

Examinar y debatir investigaciones anteriores sobre los efectos de las estrategias lúdicas en el compromiso, la motivación y el rendimiento. Desarrollar y certificar herramientas de evaluación que permitan determinar los efectos de la gamificación en la educación en el ámbito español. Crear, poner en práctica y evaluar un programa de gamificación y aprendizaje basado en juegos que explore los efectos de estas tácticas en los estudiantes y, a su vez, considere cómo podrían utilizarse en un entorno de aula (Manzano, 2021, p. 20).

Según las conclusiones de esta tesis doctoral, la gamificación en la educación puede ser una herramienta eficaz e inspiradora para mejorar el rendimiento académico de los aprendices. Para ello, realiza un examen y análisis exhaustivos de las investigaciones actuales sobre la aplicación de la gamificación en el aula. Según la autora, los resultados apoyan la teoría de que un enfoque desenfadado y elementos de juego pueden animar a los estudiantes

a estar motivados para aprender, lo que puede conducir a una mejora del rendimiento académico cuando los estudiantes muestran altos niveles de motivación para aprender.

Esta tesis, hace parte del enfoque de estudiar la motivación como un fin o propósito. En este caso particular, se acoge como objeto de estudio la gamificación como estrategia o medio para alcanzar mayores niveles de motivación para el aprendizaje y rendimiento académico. El punto de encuentro entre esta tesis y el proyecto de tesis que acá se presenta está en la identificación y articulación de aspectos o elementos que le permitan a la educación propiciar espacios de aprendizaje para que estudiantes de secundaria experimenten altos niveles de motivación. En este sentido, estudios que aborden como objetos de estudios elementos que contribuyan a la motivación estudiantil serán de gran valor.

### **Estudio 3. Análisis de la motivación según factores académicos**

La tesis desarrollada por Chacón (2020) en la Universidad de Jaén, España presenta como problema de investigación el siguiente:

La etapa universitaria es un momento complejo en el que los jóvenes adultos experimentan elevados niveles de estrés académico. En individuos jóvenes con bajos niveles de motivación autodeterminada, el estrés asociado a la escuela se agrava, una limitada capacidad para regular sus emociones y una falta de estrategias de aprendizaje disponibles, lo que finalmente conduce a un deterioro del autoconcepto del joven. De este modo, se crea un área de investigación de gran interés y se pone de manifiesto la relevancia de examinar las conexiones entre estos constructos para proporcionar al sistema educativo las respuestas adecuadas (p. 126).

En el anterior contexto problemático, presenta tres (3) objetivos generales que persigue alcanzar:

- Caracterizar los rasgos generales de una muestra nacional de estudiantes universitarios teniendo en cuenta factores académicos, psicosociales y sociodemográficos.
- Examinar las variables psicosociales que dependen de las variables sociodemográficas y académicas independientes, como la edad, el lugar de residencia, el sexo, el campo de especialización, el tipo de centro universitario, la vía de acceso a la universidad, el tipo de educación, la percepción de una beca y el curso.

- Crear una colección de modelos teóricos, basados en el análisis de ecuaciones estructurales, que ilustren los vínculos entre las variables académicas, psicosociales y sociodemográficas a partir de los datos empíricos recopilados.

Esta tesis presenta un diseño cuantitativo, transversal, descriptivo-exploratorio, no experimental, con medición sobre un único grupo, según su autor. La selección de la muestra de la población objetivo se realizó por conveniencia con una cierta aleatorización descrita en el proceso realizado. La recolección de información se llevó a cabo a partir del uso de cuestionarios y escalas de medición. Se utilizó un cuestionario de estrategias de aprendizaje basado en el cuestionario MLAQ-SF, validado por Pintrich en el año 1993. El cuestionario de regulación emocional desarrollado por Gross y John en el año 2003. La escala de necesidades psicológicas básicas validado por Sheldon y Hilpert. La escala de evaluación del estrés académico validada por García-Ros en el año 2012. El cuestionario de Autoconcepto, el cual fue realizado por García y Musitu en 1999 teniendo como base el modelo teórico de Shavelson.

La tesis establece una categorización de variables a medir y cuantificar de tres tipos, en donde establece variables de tipo sociodemográficas, variables académicas y variables psicosociales. A pesar que el estudio se centra en estudiantes universitarios<sup>5</sup>, que por características físicas, cognitivas y socio-culturales están cercanos a la adolescencia, se considera como un aporte valioso a la presente intención investigativa, el estudio realizado en el marco teórico sobre las teorías de la motivación más relevantes. Además de las descripciones de las diferentes variables definidas (sociodemográficas, académicas y psicosociales), junto con los instrumentos de recolección de datos y las escalas de valoración usadas, producto del estudio de la literatura realizado.

#### **Estudio 4. Conductas disruptivas y su relación con la motivación**

---

<sup>5</sup> El autor se centra en un sector poblacional específico que denomina “adultos emergentes”; una etapa intermedia entre la adolescencia y la adultez.

La tesis doctoral desarrollada por Martínez (2020) en la Universidad de Almería, España estudia un tema que se esboza en la problemática de este documento y es el de las conductas disruptivas (indisciplina) de los estudiantes en educación secundaria y su vínculo, entre otros factores, con la motivación. Algunos de los objetivos propuestos en esta tesis, mencionan de forma explícita el término motivación y otro aborda el tema de la satisfacción con la escuela. Como nuestro objeto de estudio es la motivación para el aprendizaje, la vinculación que tiene este referente conceptual con la presente intención investigativa es el análisis de los perfiles motivacionales de los estudiantes de educación secundaria en un área de conocimiento específica.

En el campo teórico, esta tesis se sustenta en una de las teorías motivacionales con más relevancia en el estudio de la motivación en el ámbito educativo, a saber, la teoría de la autodeterminación de Edward Decy y Richard Ryan. Esta teoría, señala la autora, fue desarrollada del estudio de cuatro (4) “mini teorías” con el propósito de analizar los fenómenos motivacionales. Refiriéndose a cada una de ellas como la teoría de la evaluación cognitiva, la teoría de la integración del organismo, la teoría de la orientación de causalidad y finalmente, la teoría de las necesidades básicas.

El estudio fue transversal, observacional y de metodología descriptiva, con un proceso de selección de la muestra basado en la conveniencia y no probabilístico. Un dato interesante del estudio, está en que los estudiantes que participaron hacían parte de centros educativos del sector público y de nivel socioeconómico medio. La tesis define categoría de estudio y dentro de ellas variables a medir que pueden ser de gran utilidad para el estudio de nuestro objeto de estudio. Dentro de las categorías definidas, con mayor cercanía, están: motivación en las clases de educación física, satisfacción con la escuela y necesidades psicológicas básicas. A su vez, define instrumentos de medida para cada una de las categorías, como es el caso del SMS: escala de motivación en el deporte adaptada a la educación física y el ISC: escala de satisfacción con la escuela, como los más relevantes.

La autora concluye que las características de baja motivación intrínseca o amotivación están vinculadas a niveles más altos de conductas disruptivas en el aula.

Además, los estudiantes que muestran niveles más bajos de irresponsabilidad y conductas de bajo compromiso son más proclives a tener niveles más altos de motivación autodeterminada, que está vinculada a rasgos de bajas conductas disruptivas. De este modo, el desinterés por el aprendizaje y la apatía hacia la escuela contribuyen a diversos comportamientos disruptivos en el aula.

### **Estudio 5. Autorregulación y motivación académica**

La tesis doctoral desarrollada por Rodríguez (2022) en la Universidade da Coruña, España, propone como objetivo general “caracterizar, medir y describir la interacción entre autorregulación y motivación en relación con el rendimiento en estudiantes de Educación Primaria” (p. 114). Este objetivo surge de las circunstancias que debe enfrentar un estudiante al realizar una tarea, las cuales le imponen dos tipos de retos; hacer la tarea en el contexto que imponen las relaciones escolares y la presión que aplica tanto docentes y familiares en el rendimiento a tener en el desarrollo de esos deberes escolares.

En este contexto, la autora de la tesis, elabora una conceptualización teórica entorno al concepto de la autorregulación en la cual: realiza una aproximación al concepto, describe estrategias de autorregulación y modelos explicativos, estudia la motivación académica y la autorregulación del aprendizaje y finalmente, analizar la autorregulación del aprendizaje con el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes.

El diseño de esta investigación doctoral está inmerso dentro de los diseños mixtos y es el Diseño Mixto Secuencial Explicativo. En él se diferencian tres (3) etapas, que se desarrollan secuencialmente, a saber, una fase cuantitativa, otra etapa cualitativa y una última fase integradora de los resultados. Para la primera fase (la cuantitativa) realizó un diseño no experimental descriptivo-correlacional. La segunda fase (de naturaleza cualitativa), se valió de la tradición cualitativa e interpretativa del Estudio de Caso, implementando un estudio múltiple de cuatro (4) casos. Y en la tercera fase, se elaboró la integración de los datos obtenidos en las dos fases anteriores. Define como variables de estudio la autorregulación del aprendizaje, la motivación académica y el rendimiento académico.

Los resultados de esta tesis doctoral se refieren específicamente a los componentes motivacionales y muestran que el valor asignado a la labor escolar (sea de utilidad, disfrute o entretenimiento, no se relaciona exclusivamente a la autoeficacia del alumno, sino que también podría tener injerencia en la sensación de autoeficacia del propio alumno. En comparación con los estudiantes que valoran la tarea, aquellos que perciben que las actividades escolares no son entretenidas, útiles o agradables son más propensos a sentirse incapaces de completarlas. Las expectativas de éxito académico también pueden estar relacionadas con el valor asignado a los deberes. De este modo, la escuela debería asignar deberes que se valoren por su posible utilidad futura y por el placer de realizarlos.

### **Estudio 6. Clima motivacional de clase**

El objetivo general de la tesis doctoral realizada por Leal (2021) en la Universidad Autónoma de Madrid, España, era contribuir a la comprensión de la conexión entre el clima motivacional del aula y algunas de sus causas y efectos en los alumnos de secundaria. La tesis se centró en cuatro (4) aspectos particulares al respecto:

- Si las creencias epistemológicas de los estudiantes y su percepción de la orientación motivacional en el aula pueden explicar su percepción del clima motivacional en el aula.
- Cómo perciben los alumnos el clima motivacional que crea en el aula el profesor y las creencias epistemológicas, imaginarios motivacionales y conocimientos del profesor.
- La motivación de los alumnos por las acciones del profesor, su felicidad con él y su rendimiento académico están correlacionados con la atmósfera motivacional del aula.
- Si el ambiente motivador del aula distingue entre el nivel grupal y el individual en las relaciones que allí se producen.

La teoría motivacional de la orientación a metas, los desarrollos conceptuales de las nociones de clima motivacional de aula centrados en las prácticas de aprendizaje y

enseñanza, y el modelo de creencias epistemológicas fueron tomados como referentes teóricos por la tesis para abordar esta contribución. A partir del trabajo teórico, esta tesis realiza quince proposiciones que demuestran cómo el ambiente del aula, o clima motivacional, incide en las conductas de los estudiantes hacia el aprendizaje y cómo este ambiente es creado en gran medida por el profesor y los estudiantes.

En algunas de esas proposiciones, se describe el aporte que esta tesis hace a la presente intención investigativa. Tales aportes, se disponen a continuación en la Tabla 1:

Tabla 1. Aportes del estudio 6 a la intención investigativa

Aporte 1	La motivación es primordial en el proceso de aprendizaje.
Aporte 2	La motivación de los alumnos para aprender se demuestra -o no- por la forma en que se relacionan con el entorno, en particular con el entorno del aula.
Aporte 3	El clima motivacional del aula se apoya en los factores inmediatos que influyen en el proceso motivacional de la escuela. Se caracteriza por ser el conjunto de componentes del entorno del aula que influyen en la disposición motivacional de los aprendices en el desarrollo de las actividades de aprendizaje.
Aporte 4.	El modelo tricotómico de la teoría de la orientación por objetivos describe tres tipos diferentes de clima motivacional en el aula: el orientado al aprendizaje, el orientado a los resultados y el orientado a evitar el fracaso.
Aporte 5.	Hay factores de los estudiantes y su contexto, que inciden en la respuesta motivacional al aprendizaje. Algunos distantes del contexto escolar formal y por lo tanto poco susceptibles de modificación, pero otros más próximos a la escuela y, a su vez, más sensibles de adaptación. En el ámbito del estudiante, algunos de ellos que deberán tenerse en consideración son: las expectativas de los estudiantes de autoeficacia académica, el conocimiento, el proceso de aprendizaje y el rol de autoridad.  La actuación del profesor es el factor contextual más directo. Los tipos de ejercicios de aprendizaje que propone, los mensajes que transmite en el aula, el tipo de ayuda o crítica que presta y los métodos de evaluación del aprendizaje.

Aporte 6	La aprobación de herramientas y escalas utilizadas para medir aspectos como las creencias epistemológicas, las estrategias de enseñanza que generan un impacto motivador en los alumnos y el ambiente en el aula.
----------	---

Fuente: Leal (2021).

En términos metodológicos, se puede decir que la tesis es multimétodo o método mixto. Según el autor, el trabajo empírico realizó diez (10) estudios puntuales: siete de validación de instrumentos de recolección de datos, dos de carácter correlacional, y el análisis central, se realizó a partir de la metodología de modelamiento de ecuaciones estructurales multinivel.

### **Estudio 7. Elección de modalidad de estudio a partir de la motivación**

El objeto de estudio de la tesis doctoral realizada por Corrales (2020) en la Universidad de Extremadura en Badajoz, España, es la motivación de los estudiantes para seleccionar una determinada modalidad de estudio. En este contexto particular, el objetivo del trabajo fue indagar, a través de una lente teórica y práctica, la cuestión que impacta específicamente en la motivación de los estudiantes y en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la etapa de educación secundaria, antes de la decisión de cursar una carrera universitaria.

Según Corrales (2020). La tesis pretende averiguar si se puede identificar algún tipo de enfoque motivacional en los estudiantes de secundaria, examinar el papel que desempeñan las motivaciones intrínsecas y extrínsecas en la selección de modalidad de estudios de los alumnos, identificar los estándares internos y externos que los estudiantes consideran más importantes y, por último, investigar posibles intervenciones en el aula dirigidas a influir en la motivación de los estudiantes para estudiar ciencias sociales (p. 114).

La tesis fue desarrollada bajo un enfoque de investigación mixta, o híbrida, en palabras del autor. Desde la parte cuantitativa, se llevó a cabo un cuestionario para valorar numéricamente la influencia que tenían factores externos e internos en la motivación

estudiantil. Además, se realizó una entrevista “a informantes privilegiados” y el análisis de los resultados se efectuó por triangulación de los datos obtenidos de forma cualitativa y cuantitativa.

Tras analizar los datos, se determinó que, particularmente en el estudio de las humanidades y las ciencias sociales, es posible implementar una intervención curricular en el aula que estimule a los alumnos a reconocer la relación entre ellos mismos, otras personas y la sociedad. Esto, a su vez, permite demostrar el valor y las aplicaciones prácticas de estas materias, lo que a su vez motiva a los estudiantes a comprometerse con ellas y altera sus nociones preconcebidas al respecto.

Lo anterior, pone de manifiesto un aspecto a tener presente en la teorización que se efectúe en esta intención investigativa, en términos de esbozar lineamientos para que la educación posibilite ambientes escolares que propicien la motivación estudiantil para el aprendizaje; y es una intervención curricular. En este sentido, se debería explicitar en el currículo cuáles son las utilidades y posibilidades prácticas de cada una de las materias en educación secundaria y que esto sea comprensible para los estudiantes.

### **Estudio 8. Metodología flipped classroom y la orientación motivacional**

El objetivo de la tesis doctoral de Galindo (2020) realizada en la Universidad de Deusto en Bilbao, España, fue determinar si el rendimiento académico, el autoconcepto, la motivación y el clima social del aula de los alumnos de primaria mejoran o no con la metodología Flipped Classroom.

Con un grupo experimental y otro de control, la tesis se realizó como un estudio cuasi-experimental utilizando una selección no probabilística de la muestra. Cuatro constructos - rendimiento académico, orientación motivacional, clima social en el aula y autoconcepto- se definen en la tesis como categorías de análisis. Para verificar la orientación motivacional se empleó el cuestionario de objetivos académicos de García et al. Los niveles de autoconcepto se midieron mediante la escala AF-5 desarrollada por García y Musitu, mientras que los

niveles de clima escolar se evaluaron mediante una adaptación de la Escala de Ambiente Escolar de Villa.

Según las conclusiones del estudio, el enfoque de flipped classroom no muestra, en general, cómo desarrollar de la mejor manera posible las competencias fundamentales y especializadas del currículo de educación primaria por sí solo. Por el contrario, para lograr resultados satisfactorios en los constructos de primaria estudiados, debe complementarse con una serie de actividades activas de enseñanza y aprendizaje.

### **Estudio 9. Motivación, estilos de aprendizajes y pensamiento creativo**

El objetivo principal de la investigación doctoral de Ramos (2019) desarrollada en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle de Lima, Perú, fue “determinar cómo los estudiantes de la escuela profesional de educación primaria de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno se relacionan con la motivación y los estilos de aprendizaje que fomentan el pensamiento creativo” (p. 4).

El diseño descriptivo de la tesis se creó utilizando el método hipotético deductivo junto con el enfoque de investigación cualitativa. La observación sistemática fue el método de recogida de datos utilizado por el autor. Se emplearon tres (3) herramientas fundamentales para recopilar los datos: la prueba de motivación intrínseca, el inventario de estilos de aprendizaje de Kolb y la prueba de indicadores básicos de creatividad (E.I.B.C.). Para evaluar la validez del test de motivación intrínseca en este caso concreto, se utilizó la validez convergente y discriminante. Para ello, el autor utilizó la correlación de Pearson para correlacionar las puntuaciones dadas a los ítems. La consistencia interna del test de motivación intrínseca se evaluó mediante el coeficiente alfa de Cronbach para determinar su fiabilidad. La bibliografía recoge los criterios de validez y fiabilidad de los demás instrumentos.

Esta tesis concluye que: hay una vinculación directa y significativa entre el pensamiento creativo y los estilos de aprendizaje y además, existe una conexión directa entre

la motivación para aprender y los estilos de aprendizaje. Estas relaciones son altamente significativas.

### **Estudio 10. Variables cognitivo motivacionales**

En la Universidad de Alicante, situada en San Vicente del Raspeig, Alicante, España, se desarrolló la tesis doctoral de Salinas (2019) en donde se analiza las siguientes cuestiones: ¿Qué orientación de objetivos presentan los estudiantes de secundaria y bachillerato? ¿Qué objetivos sociales pretenden alcanzar? además de otras. Los objetivos propuestos por el autor en este contexto fueron<sup>6</sup>: identificar las orientaciones de meta y las metas sociales que los alumnos presentaban y perseguían, respectivamente; determinar el vínculo entre el rendimiento académico y las orientaciones de meta de los alumnos; identificar los tipos de atribuciones causales que los alumnos manifestaban; y determinar el vínculo entre las atribuciones causales de los alumnos y el rendimiento académico, así como la inteligencia emocional.

El marco teórico que adelanta Salinas inicia con una exposición de los fundamentos históricos de la motivación, haciendo un recuento de las diversas explicaciones que se han hecho sobre este tema y que van desde las voluntades e instintos; pasando por las conductuales, cognitivas, emocionales y psicoanalíticas hasta llegar a las explicaciones humanistas. En este relato, se abordan las posturas de Tolman, Heider, Festinger, James-Lange, Schachter, Freud, Allport, Rogers y Maslow. Desarrolla un cuerpo teórico de las teorías que explican la motivación. Aborda la Teoría de la Autodeterminación, la Teoría Sociocognitiva, la Teoría de la Atribución, las Teorías de la Motivación de Logro (entre las que se destaca la Teoría de Expectativa-Valor y la Teoría de Orientación a Meta).

La tesis se llevó a cabo bajo un diseño correlacional básico, en donde la recolección de información se realizó a partir de diversos instrumentos validados en la literatura. Para el estudio de los datos se llevaron a cabo análisis de frecuencias descriptivos, correlacionales,

---

<sup>6</sup> La tesis propone 14 objetivos, pero se hace mención de aquellos que están más relacionados con nuestro objeto de estudio.

de regresión lineal múltiple paso a paso, diferenciales para muestras independientes, de varianza de factor ANOVA y de medición usando modelos de ecuaciones estructurales. Lo anterior es evidencia que la tesis doctoral es de corte cuantitativo.

Según la tesis, los estudiantes de secundaria muestran una variedad de orientaciones de meta, asumiendo que en el aula persiguen metas de aprendizaje, de refuerzo social y de logro. El autor de la tesis y los resultados indican que esta adopción múltiple de metas mejora el rendimiento académico. Según Salinas, los estudiantes que obtienen buenos resultados académicos son más propensos a tener objetivos de aprendizaje y objetivos de dominio académico que están conectados con la motivación por el aprendizaje. Junto a los objetivos de logro, que están conectados con el deseo de obtener un buen rendimiento, también hay objetivos de responsabilidad social, que guardan relación con el cumplimiento de las normas.

El aporte que tiene esta tesis a la presente intención de investigación, está asociada a dos aspectos fundamentales: uno, el cuerpo teórico realizado con relación a la motivación (el recuento histórico de las explicaciones sobre motivación y las teorías que estudian y explican la motivación); y dos, la identificación de variables e instrumentos de medición para dichas variables asociadas con la motivación para el aprendizaje en estudiantes de secundaria. Algunos de esos instrumentos son: el cuestionario de metas académicas (Achievement Goal Tendencies Questionnaire) de Hayamizu y Weiner; el SDQ II-S (Self Description Questionnaire II-Short) de Ellis y otros para evaluar el autoconcepto; el cuestionario de metas múltiples (Goal Questionnaire) de Wentzel, entre otros más. Estos instrumentos serán tenidos en cuenta y analizados para valorar su potencial utilidad en nuestra investigación.

### **Antecedentes Nacionales**

A continuación, se describen los trabajos de tesis doctoral que interesan como antecedentes a este proyecto de tesis doctoral, realizados a nivel nacional.

#### **Estudio 11. Concepciones docentes sobre la emoción y el aprendizaje**

Peinado (2023) realizó su tesis doctoral en la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia. La tesis tuvo como objetivo contribuir al pensamiento pedagógico en la educación básica secundaria en Barranquilla, mediante el desarrollo de fundamentos teóricos basados en las concepciones implícitas emergentes de los profesores acerca de la relación entre emoción y aprendizaje. La tesis, según el autor, se elaboró utilizando el paradigma "Histórico Hermenéutico", el cual permitió identificar, caracterizar y expresar las concepciones de los sujetos investigados. Como metodología se empleó la teoría fundamentada constructivista, que permitió un estilo interpretativo de investigación cualitativa que enfatizó la construcción del conocimiento sobre el fenómeno por parte del individuo a partir de las interacciones con su entorno.

El grupo de discusión, el taller reflexivo y la entrevista individual en profundidad fueron las técnicas empleados en la tesis para recopilar datos. Se utilizaron tres tipos de codificación para categorizar los datos recogidos de los participantes: abierta, axial y selectiva. A través de este proceso, se desarrollaron categorías que se utilizaron como bloques de construcción para elaborar una teoría sustantiva. Éstas incluían aspectos de la conexión entre el aprendizaje y la emoción; el aprendizaje y el vínculo emocional en la pedagogía; y el pensamiento complejo y la transformación pedagógica.

La tesis concluye que se identificaron dos posturas en el contexto del ejercicio para comprender el papel que desempeñan las concepciones sobre la relación entre emoción y aprendizaje en el pensamiento de los profesores y su repercusión en la práctica pedagógica: una asume que la emoción cumple una función instrumental que facilita el aprendizaje. El segundo utiliza las experiencias en el aula como marco para ilustrar esta relación. Una parte fundamental de lo emocional está asociado con la motivación. En este sentido, la motivación se puede concebir bajo una función instrumental para promover el aprendizaje y también como emergencia del proceso vivencial que se experimenta en las relaciones sociales de los actores que hacen parte del aula de clase. Esto último tendrá que asumirse como postura que pretende esbozar lineamientos para una educación que propicie la motivación hacia el aprendizaje en el aula de clase.

## **Estudio 12. La reflexión en la metacognición, el rendimiento académico y el aprendizaje autorregulado**

La tesis doctoral de Hernández (2019) realizada en la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, D.C., Colombia, se centró en el diseño e implementación de una intervención pedagógica que enseñara a reflexionar sobre las actividades de aula. Además, se evaluó cómo la intervención podría afectar la metacognición, el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico de estudiantes con diversos estilos cognitivos en el campo de la dependencia-independencia. Según el autor de la tesis, en su desarrollo se utilizó un enfoque mixto "explicativo secuencial" o multimétodo.

El estudio favoreció un enfoque cuantitativo, y se utilizó un análisis cualitativo para estudiar y contextualizar los resultados. En la parte cuantitativa se utilizó un diseño experimental aleatorio de dos grupos con una prueba posterior. Sin embargo, se realizó un análisis de contenido como parte del componente cualitativo, que permitió explicar cómo los participantes construyen el conocimiento o representan la realidad. También se examinaron los informes escritos que los aprendices del grupo experimental y del grupo de control elaboraron sobre las estrategias de aprendizaje empleadas. Se analizaron los reportes verbales escritos de la reflexión de los estudiantes sobre las actividades académicas realizadas en el aula.

La tesis definió variables independientes, dependientes, asociadas y de control como cuatro categorías diferentes de variables. La intervención pedagógica, la precisión en la reflexión, el rendimiento académico, la metacognición, el aprendizaje autorregulado y el estilo cognitivo en el ámbito de la dimensión independencia-dependencia fueron algunas de las variables que se definieron. Las variables mencionadas se midieron mediante cinco (5) instrumentos. Se utilizaron el Cuestionario de Reflexión Académica (CRA), una prueba para evaluar el estilo cognitivo, dos escalas de autoinforme para describir los aspectos y las tácticas del aprendizaje autorregulado, una escala de autoinforme para evaluar las dimensiones metacognitivas y un instrumento de información que era un componente de la intervención pedagógica.

La tesis concluye que los resultados del estudio sobre el vínculo entre reflexión, estilo cognitivo y éxito académico fueron variados. En comparación con los estudiantes del grupo de control, el grupo de alumnos que participó en la intervención pedagógica demostró una mayor proporción de alumnos con éxito académico en el curso concreto en el que se aplicó la intervención. El autor continúa diciendo que es fundamental tener en cuenta que los alumnos del grupo experimental obtuvieron resultados académicos más altos en el segundo corte.

El aporte que esta tesis hace a la presente intención investigativa, es la definición de variables para identificar estrategias de autorregulación del aprendizaje y las correspondientes escalas o instrumentos de valoración.

### **Bases Teóricas**

A partir de los propósitos definidos en esta tesis doctoral, se listan los aspectos más relevantes a considerar para su fundamentación teórica:

- La motivación en el aprendizaje. Ilustrar cual es el papel que tiene la motivación en el aprendizaje en tiempos complejos.
- Teorías Psicológicas que permitan estudiar la motivación en el ser humano como la Logoterapia y la Psicología Humanista.
- Teorías y enfoques educativos que propicien la motivación en procesos formativos por la Teoría del Aprendizaje Significativo y el Aprendizaje Basado en Retos.
- El Paradigma de la Complejidad y el Pensamiento Complejo
- La Hermenéutica

Para afrontar la problemática que se percibe en la mayoría de las instituciones educativas del país y en particular, en la ciudad de Bucaramanga, de estudiantes con baja motivación para el aprendizaje fue necesario comprender conceptualmente qué es la motivación y cuál es su papel en el proceso formativo, a partir de qué teorías educativas se puede promover la

motivación en los estudiantes y con qué metodologías o estrategias se puede movilizar esta motivación en el aula de clase.

## **Teorías sobre la Motivación**

La psicología ha comenzado a estudiar la motivación humana con gran detalle a partir de la década de 1950. Elizalde y otros (2006) afirman que una de las primeras obras más notables en este campo es *Motives in Fantasy, Action and Society* de John W. Atkinson (1958), que reúne una serie de trabajos que ofrecen un marco para evaluar los motivos humanos, así como información útil para tres motivos sociales: poder, logro y afiliación (p. 4). Sin embargo, el libro de Henry Murray *Explorations in Personality* (1938) estableció la idea de que la necesidad, o motivo, es un rasgo de personalidad relativamente durable.

Son variados los estudios que hacen un recuento, en ocasiones histórico, del tema de la motivación. En estas elaboraciones, en una medida considerable, se puede identificar tradiciones o enfoques en el estudio de la motivación. Para Corrales (2020), la idea de motivación ha evolucionado en lo que se podría identificar como tres momentos. En el primer momento, se habla de tradiciones en el estudio de la motivación, en las cuales el autor identifica seis (6) principales tradiciones: instinto-motivo, psicoanalítica, humanista, empírico-factorial, conductista y cognitiva. En el segundo momento, se distingue un cambio cualitativo en el discurso; de tradiciones se pasa a hablar de teorías que estudian la motivación, en las cuales se centra la atención en cuatro (4) de ellas: Teoría de la Motivación de Logro de Atkinson, Teoría de la Atribución de Weiner, Teoría de las Necesidades de Maslow y Teoría del Aprendizaje Social de Bandura. Y finalmente, en el tercer momento, el discurso gira entorno a los planteamientos actuales sobre la motivación, los cuales se postulan desde dos ámbitos claramente definidos: el paradigma cognitivo y el campo de la neuroeducación. La Figura 4 presenta el contexto descrito por Corrales.

Figura 4. Fundamentos de la Motivación

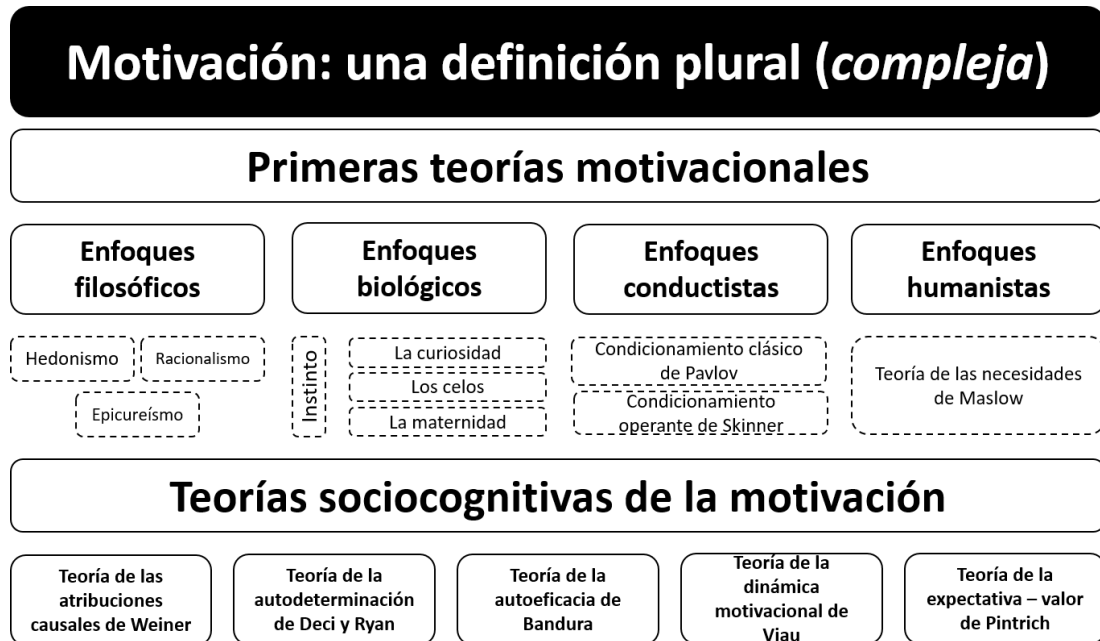


Fuente: Corrales (2020).

De otra parte, en el trabajo realizado por ALI ELMI (2022), se aborda el concepto de motivación como una definición plural (compleja). En el estudio realizado por este autor, se reconocen dos momentos del abordaje realizado a la motivación. En el primero de ellos se reconocen los enfoques que gobernaron las primeras teorías motivaciones; estos enfoques, según ALI ELMI, son: los enfoques filosóficos del Hedonismo, Epicureísmo y Racionalismo; los enfoques biológicos, gobernados por el instinto (como la curiosidad, los celos y la maternidad); los enfoques conductistas caracterizados en el condicionamiento clásico de Pavlov y el condicionamiento operante de Skinner; y finalmente, los enfoques humanistas, reflejados en la Teoría de las Necesidades de Maslow.

En el segundo momento se distinguen las teorías sociocognitivas de la motivación. Aquí el autor reconoce la Teoría de las Atribuciones Causales de Weiner, la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan, la Teoría de la Autoeficacia de Bandura, la Teoría de la Dinámica Motivacional de Viau y la Teoría de la Expectativa-Valor de Pintrich. La Figura 5 presenta el contexto elaborado por ALI ELMI sobre el estudio de la motivación:

Figura 5. La motivación como concepto plural (complejo)



Fuente: ALI ELMÍ (2022)

Finalmente, el estudio realizado por González-Suárez (2022) presenta un ambiente en el que se despliega el concepto de autorregulación y su relación con la motivación, para finalmente presentar la motivación académica y autorregulación del aprendizaje.

A continuación, se describen las teorías sobre la motivación más relevantes para esta intención investigativa, según los trabajos mencionados anteriormente.

### Teoría de la Jerarquía de Necesidades de A. Maslow

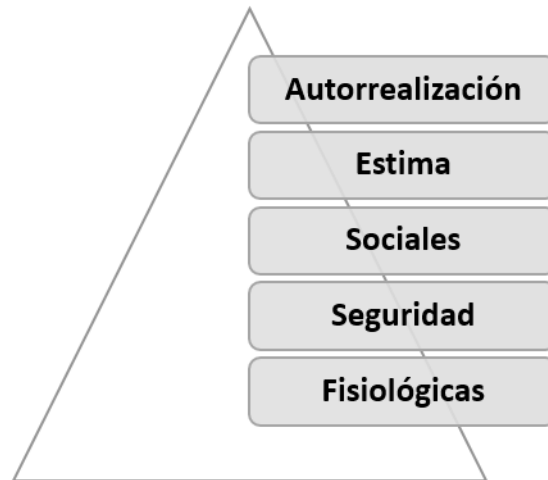
Una de las teorías más notables sobre la motivación humana es la Teoría de la Jerarquía de Necesidades. La psicología humanista fue impulsada por Abraham Maslow, psiquiatra y psicólogo estadounidense. Robert Frager, en el prólogo de la tercera edición de *Motivación y Personalidad*, describe a Maslow como un hombre que tuvo el valor de escucharse atentamente a sí mismo y a su fe inquebrantable en el potencial positivo de la especie humana. La aportación de Maslow a este campo es la concepción del ser humano

como un todo integrado (que se organiza sin partes discernibles) susceptible de cambio integral por cualquier tipo de causa. Esta característica produce una distinción básica entre las investigaciones realizadas por Hull y Freud. Para Maslow, el modelo de Freud se centra en los comportamientos neuróticos de las personas que ceden a sus frustraciones. En cambio, la teoría de Hull, se centra exclusivamente en las entidades motivadas por un estado de privación.

Esta teoría de Maslow ordena, de forma secuencial, las necesidades del ser humano y este orden lo jerarquiza en forma de pirámide en la cual ubica como base a las necesidades básicas o simples y las relevantes o fundamentales en la cúspide piramidal Carrillo y otros (2009, p. 21). La clasificación de necesidades se define así: inicialmente se encuentran las **necesidades fisiológicas** (respiración, alivio del dolor, alimentación, descanso, etc.). En segundo lugar se ubican las **necesidades de seguridad**. Atendidas las necesidades fisiológicas, o de no considerarse problema para el individuo, las de seguridad se transforman en el afán que moviliza la personalidad. Preocupación por ahorrar, por comprar bienes, tener un futuro predecible sin riesgos personales o familiares, son algunas de las necesidades de este tipo.

En tercer lugar, **la necesidad de filiación o necesidades sociales**; pertenecer a un grupo familiar, un grupo de amigos, ser reconocido y valorado por sus semejantes, sentimientos de arraigo y pertenencia, intimidad sexual, entre otras. Seguidamente se ubican las **necesidades de estima** y reconocimiento, autoreconocimiento, confianza a partir de la percepción de los otros, respecto, éxito. Y en quinto lugar, en la cima de la pirámide se ubican las **necesidades de autorrealización**; son complejas de señalar, ya que no son las mismas para todas las personas. Incluye la satisfacción de la personalidad en todos los aspectos; la autorrealización conlleva a la libertad. Para iniciar el proceso de autorrealización, un individuo debe satisfacer primero numerosas necesidades previas para evitar que éstas obstruyan o agoten las energías asignadas a este desarrollo. La Figura 6 muestra el orden jerárquico de necesidades del ser humano, propuesto por Maslow.

Figura 6. Jerarquía de necesidades de Maslow



Fuente: Maslow (1975)

La idea de la autorrealización es el núcleo de esta teoría en este contexto concreto. Ésta se describe como la obtención de una individualidad e identidad completas; considera el desarrollo de las potencialidades de la persona, llegar a ser a plenitud, siendo todo lo que se proponga ser (Maslow, 1975). Esta teoría sostiene que la motivación humana es el deseo de autorrealización.

### **Teoría de las Atribuciones Causales de Weiner**

La Teoría de la Atribución surge, dentro del movimiento cognitivista de estudio de la motivación, con el propósito de interpretar y de explicar la ocurrencia de un comportamiento de un individuo en un momento determinado, o la obtención de un resultado producto de una acción (por ejemplo, un resultado favorable o desfavorable). En este sentido, esta teoría se caracteriza como una postura valorativa sobre el modo en que una persona “atribuye” una causa a una realidad, una acción o un resultado. Es así como, una atribución, es una posible explicación que se da a un acontecimiento en la realidad y en estos términos tal explicación se concibe en la causa percibida de la manifestación del evento. Una atribución causal.

De acuerdo con DesChamps et al (2000), esta teoría “es parte de una perspectiva de expectativa-valor donde la motivación surge de las expectativas hacia el objetivo perseguido y el valor que el individuo le da a este objetivo” (s/n). Esto muestra que esta teoría dio luz y se centró en evaluar el vínculo entre motivación y atribución. El gran aporte que realiza

Bernard Weiner, psicólogo social estadounidense, está en la tipificación que se puede establecer en el momento de referir causas a diversos tipos de acciones. De esta forma, se distinguen tres dimensiones causales en las que se pueden clasificar las razones percibidas para la obtención de un resultado. Estas dimensiones son:

- El lugar de la causalidad: puede ubicarse si las causas percibidas para obtener lo resultado son internas al sujeto (el esfuerzo, la aptitud, entre otras) o externas a él (el azar, la dificultad de la actividad, etc.)
- La estabilidad: que obedece a la temporalidad de las causas, es decir, diferenciar una causa estable de una inestable (y por tanto modificable) en el tiempo.
- La posibilidad de control: El grado de control que un individuo cree tener sobre la causa fundamental de un acontecimiento, resultado o comportamiento. Se habla de situaciones que están bajo control o no.

Para Corrales (2020) el grado en que estos factores dependan de la capacidad del individuo para tomar decisiones determinará su motivación para actuar, tanto favorable como desfavorablemente.

En esencia, esta teoría expresa que en el entendido en que las causas de un fracaso se consideran como internas, inestables y bajo control del sujeto las consecuencias motivacionales son positivas y en este sentido el individuo sentirá afán por modificar el resultado negativo obtenido; aunque para ello se requiere de mayor esfuerzo, constancia, disciplina, entre otras actitudes y aptitudes. En caso contrario, si las causas del fracaso se reconocen externas, estables e incontrolables por el sujeto las consecuencias motivacionales son negativas y por tanto el individuo no tendrá motivo alguno por remediar dicho fracaso y más bien sentirá resignación en la situación particular.

La Tabla 2 muestra el modelo teórico propuesto por Weiner en la Teoría de las Atribuciones Causales.

*Tabla 2. Teoría de la Atribución Causal de Weiner*

	Controlable		Incontrolable	
	Estable	Inestable	Estable	Inestable
<b>Interno</b>	Esfuerzo personal constante	Esfuerzo personal inconsistente	habilidad personal	Fatiga, cambios de humor habilidades personales
<b>Externo</b>	Esfuerzo constante de los demás.	Esfuerzo inconstante de los demás.	Capacidad de los demás, dificultad de la actividad	Fatiga, estado de ánimo, habilidades fluctuantes de otros, suerte

Fuente: ALI ELM I (2022)

Este modelo teórico ha encontrado su lugar en el contexto escolar en el sentido en que permite comprender la motivación y explicar el rendimiento académico del aprendiz. De este modo, las causas atribucionales de Weiner permiten mejor nivel de comprensión de la reflexión que hacen los estudiantes al explicar su rendimiento académico. Por ejemplo, la explicación de un resultado bajo por falta de esfuerzo o por falta de habilidad. Si recurrir a la falta de esfuerzo conlleva a disminuir temporalmente las auto percepciones del estudiante (causalidad interna e inestable) y aumentar su sentimiento de culpa (controlable), de otro lado puede influir de forma positiva su esperanza y así reforzar sus expectativas de éxito futuro (inestable). En este sentido, como lo expresa Brun y otros (2019) las consecuencias conductuales darán como resultado una motivación para el esfuerzo y la perseverancia frente a las dificultades.

### **Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan**

La Teoría de la Autodeterminación (TDA) de Decy y Ryan (2000), es considerada como una de las teorías sociocognitivas que estudia la motivación humana. Sus autores, consideran al ser humano como un todo al indicar que su cuerpo y su conciencia son un todo inseparable. En este sentido, de holismo en el individuo, una de las preocupaciones que intenta lidiar esta teoría, está dada por la diversidad motivacional entre los individuos. Qué hace que un determinado tipo de personas estén fuertemente enfocadas en conseguir un

objetivo propuesto mientras que otras están desprovistas de tal anhelo, y por consecuencia actúan sin determinación. Es así como, esta postura teórica determina los diferentes tipos de motivación que gobiernan la independencia de un individuo en los diversos espacios de la vida diaria, ejerciendo influencia en su bienestar y reconociendo que todos, sin excepción, tienen necesidades psicológicas básicas.

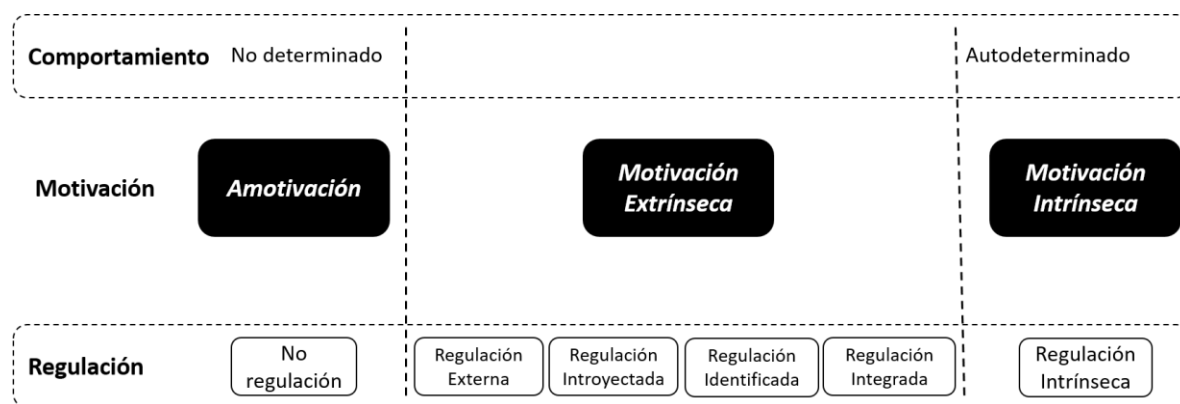
En complemento a lo anterior, la TDA también señala que los seres humanos sienten tres necesidades cardinales y que su satisfacción eleva el nivel de autodeterminación; es decir, la motivación intrínseca del individuo. Contrariamente, si no se satisfacen estas necesidades, se produce una caída de la motivación. Tales necesidades son: competencia, autonomía y afiliación social. No se debe dejar de lado que los entornos sociales tienen un lugar importante en este proceso.

La necesidad de competencia alude a la conciencia de eficacia del sujeto sobre el entorno, promoviendo la curiosidad e impulsando al individuo a asumir retos. Por su parte, la necesidad de autonomía, alude a la responsabilidad del propio comportamiento para asumir compromiso. Y la necesidad de filiación social que obedece a la sensación de estar en relación con otras personas, de pertenecer o hacer parte de una comunidad. En este sentido, argumenta ALI ELMÍ (2022) que la sensación de atención, de bienestar, el hecho de que un grupo de personas nos solicite, manifieste preocupación por nosotros, entre otros; son ejemplos de esta necesidad.

Según el TDA, la idea de motivación para completar una tarea es dinámica y evoluciona desde la amotivación (ausencia de motivación) hasta la motivación intrínseca. El continuo va de niveles más bajos a niveles más altos de autodeterminación, según la propia teoría. La desmotivación es el estado con menor grado de autodeterminación y está vinculado a trabajos que carecen de un componente de voluntad. En este sentido, las motivaciones extrínsecas, o aquellas que impulsan el comportamiento debido a recompensas o beneficios externos, se sitúan en la zona intermedia del proceso de autodeterminación. Y por último, las motivaciones internas (intrínsecas), que se asocian a acciones motivadas por la satisfacción

derivada de llevarlas a cabo, se sitúan en la zona de mayor autodeterminación. (Chacón, 2020). La Figura 7 muestra el continuo de autodeterminación propuesto por la TDA.

Figura 7. Continuo de autodeterminación de la TDA



Fuente: Stover y otros (2017)

Como parte del corpus teórico de la TDA, se encuentran seis sub-teorías, o como lo expresa Chacón (2020), *Mini-Theories* o “teorías breves”. La Tabla 3 sintetiza cada una de estas teorías:

Tabla 3. Sub-teorías de la TDA

Teoría de la Evaluación Cognitiva	La cual determina como las recompensas, el feedback y eventos externos afectan a la motivación intrínseca.
Teoría de la Integración Organísmica	Esta teoría explica los procesos de internalización y diferenciación de motivaciones extrínsecas en el ser humano.
Teoría de las Orientaciones Causales	La cual explora las diferencias individuales y elementos prioritarios y determinantes de las orientaciones motivacionales.
Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas	Se basa en el desarrollo de tres necesidades que son necesarias para alcanzar altos niveles de motivación, bienestar psicológico y una funcionalidad completa.
Teoría del Contenido del Objetivo	Esta teoría se centra en el modo de determinar objetivos de la persona, y como estos influyen sus estilos de vida y aspiraciones.
Teoría de la Motivación de las Relaciones	La cual define la influencia que ejerce el yo en las relaciones cercanas y sociales.

Fuente: Chacón (2020)

En el ámbito escolar, la TDA posibilita la comprensión del comportamiento de los estudiantes, explica por qué algunos de ellos se involucran en la realización de una tarea escolar y, en contraposición, por qué otros estudiantes no se involucran en ella. En vista que la autodeterminación es muy importante, diversos estudios han comprobado que la motivación autodeterminada predice el rendimiento académico Grolnick y otros (1991) incluso hasta la educación superior Black y Deci (2000).

### **Teoría E-R-G de Alderfer**

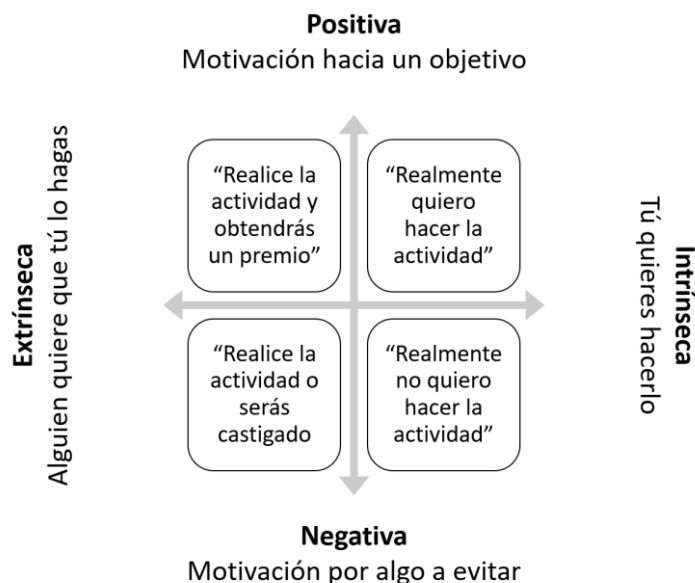
Esta teoría reduce a tres tipos la jerarquía de necesidades propuesta por Maslow. Los nuevos niveles refieren a necesidades de bienestar físico (existencia), relaciones interpersonales (relaciones) y desarrollo y crecimiento personal (crecimiento). A diferencia de Maslow, Alderfer (1969) sostiene que no es necesario atender plenamente las necesidades inferiores antes de que surja una nueva. Además, para Araya y Pedreros (2013), las personas pueden retroceder en la jerarquía para satisfacer una necesidad ya satisfecha, lo que significa que la jerarquía de necesidades no siempre sigue un orden ascendente (p. 48).

### **La Motivación y el Aprendizaje**

La motivación es la fuerza motriz del comportamiento humano; se define por Carrillo y otros (2009) como aquello que es capaz de mover o posee la virtud o eficacia para hacerlo. Alguien motivado es quien quiere lograr o conseguir una meta, un objetivo propuesto; y para ello, moviliza ideas, sentimientos y recursos a voluntad. Estudiar qué motiva a las personas a realizar lo que hacen, ha sido objeto de estudio de diversos pensadores y académicos como se describió anteriormente en las teorías de la motivación. En consenso, estas teorías manifiestan que el interés por realizar una acción es activado por una necesidad la cual produce un desequilibrio, insatisfacción o inconformismo en el individuo y éste reacciona de forma tal que dicha acción ayude a descargar la tensión.

Pueden reconocerse cuatro tipos de motivaciones que movilizan la actuación de una persona y de manera puntual, para despertar interés en los estudiantes por aprender, los cuales emergen de la combinación de dos dimensiones, a saber, la dimensión extrínseca-intrínseca y la dimensión positiva-negativa. La Figura 8, presenta los cuatro tipos de motivación.

Figura 8. Tipos de motivación



Fuente: Carrillo y otros (2009).

Sin duda, uno de los elementos más cruciales del aprendizaje es la motivación. y, sin ella, es poco probable que los alumnos aprendan (Ospina Rodríguez, 2006). En el aprendizaje, la motivación debe ser intrínseca y positiva; pero su presencia o no, no depende exclusivamente de las características del estudiante. También intervienen otros factores asociados a: primero, la relación entre el estudiante y sus profesores, segundo el proceso pedagógico y las estrategias didácticas que se utilicen para crear un ambiente favorable al aprendizaje. Un entorno de aprendizaje en el que pedir y proporcionar ayuda es habitual, en el que se permite cometer errores y aprender de ellos, y en el que la cooperación gana a la competición. Para Ospina (2006) Un trato justo e individualizado, una comunicación abierta y fluida y un nivel moderado de expectativas que refleje la fe del profesor en las capacidades de sus alumnos son perfectamente compatibles. La motivación es esa actitud personal y positiva de cara al conocimiento nuevo; es aquello que moviliza al estudiante a aprender, a

encajar lo nuevo en su estructura cognitiva de tal forma que adquiriera sentido; por tanto, es un proceso endógeno. Una teoría educativa que estudia el encuadre de lo nuevo por aprender, a partir de la estructura interna que tenga el estudiante es el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel, razón por la cual se tomará dentro del marco teórico que permita promover la motivación para el aprendizaje.

En tiempos de complejidad como el presente, se deben emplear tácticas que se vinculen con el alumno y le brinden un sentido de propósito y control para promover la motivación en el aprendizaje. Es necesario establecer objetivos claros y factibles, asociar el contenido con la vida cotidiana, emplear métodos de enseñanza flexibles y adaptados a los intereses del estudiante, así como generar un ambiente de aprendizaje positivo. Es fundamental fomentar la motivación intrínseca (el gusto por aprender) más que la extrínseca, porque es más sostenible y produce un compromiso más profundo. En el capítulo quinto de esta tesis se desarrolla el tema de la motivación como proceso complejo y se ofrecen elementos para una educación que propicie la motivación para el aprendizaje desde la postura de la complejidad.

### **La Logoterapia de Viktor Frankl**

Viktor Frankl (1982), propuso por primera vez la logoterapia como complemento del psicoanálisis, pero con el tiempo evolucionó hasta convertirse en un método independiente. Este autor partiendo de los valores personales y utilizando el análisis existencial crea una Teoría del Significado Existencial, que sostiene, al igual que Gengler (2009) que las personas pueden superar sus circunstancias inmediatas. Es así como, la Logoterapia "curación a través del sentido" es una forma de terapia basada en el sentido. Por lo tanto, a diferencia de otras psicoterapias, la logoterapia trasciende la neurosis y entra en el ámbito de los fenómenos exclusivamente humanos, donde el autodistanciamiento y la autotrascendencia y el autodistanciamiento se reconocen como los rasgos antropológicos primordiales de la humanidad. Según el primero, el ser humano es capaz de enfrentarse, resistirse y apartarse de sí mismo. Por su parte, la autotrascendencia indica que el individuo no existe en sí mismo,

sino en correlación a un evento (un deber dedicado a) o a otro ser humano como es el caso del amor a otra persona.

## **El Aprendizaje Significativo**

La forma en que interactúan los conocimientos nuevos y los previos es lo que define el aprendizaje significativo. A lo largo de este proceso, para Moreira (2005), el conocimiento previo del alumno se mejora y se le da un nuevo significado, haciéndolo más elaborado, rico y estructurado. Según Ausubel (1978) Estas interpretaciones no se asignan al azar, sino que se basan en gran medida (no literalmente) en el conocimiento previo del estudiante, como un símbolo o una imagen con un significado preexistente, una proposición, un contexto. El aprendizaje significativo asume dos premisas fundamentales. Por un lado, una actitud en el estudiante de asimilar o comprender, no de cualquier forma sino sustancialmente, el material o conocimiento nuevo a partir de su estructura cognoscitiva. De otra parte, que el nuevo conocimiento que se le presente al aprendiz debe ser potencialmente significativo para el estudiante, vinculado con su contexto inmediato de modo intencional. Si alguno de estos dos supuestos no se da, el proceso y tampoco el resultado del aprendizaje serán probablemente significativos y la actividad escolar se realizará de forma mecánica, de forma memorística arbitraria y literalmente.

Cuando los conocimientos se adquieren y retienen de forma significativa y repetida, se producen diferencias cualitativas. Las actividades que tienen potencial para ser significativas se vinculan con conceptos pertinentes ya establecidos en la estructura cognitiva del alumno, que hacen que lo aprendido se ancle en su pensamiento y perdure en el tiempo producto a que se desencadenan diferentes tipos de relaciones derivativas, correlativas, supraordinadas y combinatorias. Mientras que los saberes aprendidos por repetición, son logran anclarse de forma armónica en la estructura cognoscitiva del estudiante, son entidades discretas y relativamente aisladas lo que no permite que se realicen las relaciones antes mencionadas y su comprensión sea momentánea (Ausubel, 1978). Según Ausubel, Novak y Hanesian, numerosos elementos influyen en la motivación de los alumnos en el aula. Al respecto, Ballester (2002) propone los siguientes:

1) la motivación es efecto y causa del aprendizaje, 2) el objetivo de una actividad de aprendizaje debe ser tan explícito como sea posible, 3) recurrir a los intereses y motivaciones del estudiante pero no limitarse a éstos, 4) elevar al máximo la actividad cognoscitiva de tal forma que se despierte la curiosidad intelectual del estudiante, empleando material que atraiga la atención y creando ambientes de aprendizaje para asegurar el éxito del aprendizaje, 5) diseñar actividades apropiadas al nivel de capacidad del estudiante, 6) ayude al estudiante a que se proponga metas realista y a que evalúe su progreso a partir de retos que lo pongan a prueba, ofreciendo siempre realimentación, 7) hacer uso prudente de motivaciones extrínsecas (p. 39).

En tal sentido, se puede deducir que la teoría del aprendizaje significativo tiene presente el factor motivacional del estudiante para que se pueda lograr el aprendizaje; y propone aspectos para que las labores escolares no se desarrollen de forma mecánica, arbitraria y literal sino con sentido pleno de significancia de acuerdo con la estructura cognoscitiva del estudiante de forma tal que despierte su motivación para aprender. ¿De qué forma se puede materializar un ambiente de aprendizaje en el aula que motive un afán por aprender en los estudiantes? Para responder esta pregunta, se deben revisar enfoques o estrategias pedagógicas que permitan tal acción. Al respecto, un enfoque que puede ser empleado en varios contextos, que puede materializar en el aula los aspectos para la motivación que mencionan Ausubel, Novak y Hanesian y que también puede ser enriquecido por otros enfoques o estrategias es el aprendizaje basado en retos.

## **El Constructivismo**

Se ha intentado aclarar las posturas con respecto al paradigma constructivista y abordar las diversas interpretaciones del constructivismo psicológico Prawat (1999). En líneas generales, se han propuesto variados razonamientos sustitutivos del funcionamiento psicológico que se enmarcan en el ámbito constructivista y abordan las perspectivas teóricas constructivistas predominantes en la psicología del desarrollo (Martí, 1997; Coll, 2001). Según Serrano y Pons (2011), en este sentido, cualquier categorización del constructivismo comprende, directa o indirectamente, la existencia de:

- una forma de constructivismo cognitivo enraizado en la psicología de Piaget y su epistemología genética.
- un constructivismo sociocultural<sup>7</sup> que se nutre en las teorías y métodos de Vygotsky.

---

<sup>7</sup> También identificado como socio constructivismo, constructivismo social, o coconstructivismo.

- un constructivismo ligado al construccionismo social de Berger y Luckmann (2001) y a las orientaciones psicológicas posmodernas que ubican el conocimiento en las acciones discursivas (Edwards, 1997; Potter, 1998).

El constructivismo afirma básicamente que el conocimiento es más que una copia de la realidad precedente; es el producto de un proceso mental dinámico e interactivo de interpretación y reinterpretación de la información del exterior (Serrano y Pons, 2011).

## **Cognitivismo**

La crisis del paradigma conductista, incapaz de explicar muchas de las anomalías que se producían en la teoría, dio lugar al cognitivismo. El protagonista del nuevo paradigma es el sujeto, del que se piensa que posee estructuras mentales que le permiten adquirir conocimientos. Algunos de los principales autores son:

- Jerome Bruner: actuó como impulsor de la psicología cognitiva. Entre otras cosas, su teoría cognitiva del descubrimiento desarrolla el concepto de andamiaje. La construcción del conocimiento a través de la inmersión del alumno en entornos de aprendizaje desafiantes es la idea central de la teoría. Según esta teoría, el conocimiento se adquiere a través del descubrimiento del alumno.
- Jean Piaget: El aprendizaje se produce cuando las experiencias se asimilan y se ajustan a los conocimientos existentes en las estructuras cognitivas de los alumnos. Este proceso de adaptación al entorno hace que las estructuras cognitivas de los alumnos se reorganicen.
- David Ausubel: enfoca su atención en el estudio de las estructuras cognitivas y los procesos mentales. Hablamos de aprendizaje significativo, que se define como aquel en el que la nueva información interactúa con los conocimientos previos. A lo largo de este proceso, los conocimientos previos del alumno se mejoran y adquieren un nuevo significado, haciéndose más detallados, completos y organizados.
- Lev Vigotsky: destaca el rol que desempeñan las interacciones sociales en el desarrollo cognitivo, haciendo menos hincapié en el aprendizaje solitario. El proceso

de interiorización, el lenguaje, la interacción social y la zona de desarrollo próximo son los temas principales del estudio de Vigotsky sobre los procesos cognitivos.

### **El Aprendizaje basado en Retos**

El profesor define un reto y los alumnos ponen en práctica el conocimiento en una solución al mismo. El aprendizaje basado en retos, según el Observatorio de Innovación del Tecnológico de Monterrey (2016) “es considerada una estrategia pedagógica que vincula de forma activa al alumno en un escenario problemático real, pertinente y relacionado con el medio ambiente...” (p. 5).

Según esta definición, el método sitúa la nueva información que los alumnos necesitan aprender en un contexto del mundo real, pertinente y problemático, que está conectado con su entorno de forma que la solución sugerida resulte significativamente educativa. Este tipo de enfoque, popular en los dominios de la ingeniería y la ciencia, parte de la base de que el aprendizaje está relacionado con lo que los alumnos hacen o actúan en un contexto determinado, por lo que exige una perspectiva del mundo real. De este modo, aprovecha los intereses de los alumnos para dar al aprendizaje una finalidad real o beneficiosa e inspirar la adquisición de nuevas competencias. (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2016).

Este enfoque resulta apropiado para incrementar la motivación de los aprendices hacia el aprendizaje, ya que basa todo el proceso formativo en retos. Se denomina reto a una actividad, tarea o circunstancia que sugiere un estímulo y un desafío que el alumno debe superar (p. 7). En este contexto, se pueden emplear diversas áreas como la simulación, la programación y la robótica para plantear soluciones al reto propuesto y aprender de forma significativa los saberes que implica llevar a cabo dichas soluciones y mantener la motivación muy alta en los estudiantes. En la Figura 9, se presenta algunos de los beneficios para los estudiantes del aprendizaje basado en retos.

*Figura 9. Beneficios del aprendizaje basado en retos*

- Además de desarrollar su creatividad, los estudiantes adquieren un conocimiento más profundo de las cuestiones que se les plantean y aprenden a identificar y definir los problemas antes de proponer soluciones (Icaza, 2015).
- En la definición del problema a resolver y en la solución que se desarrollará participan los estudiantes. (Gaskins y otros, 2015).
- Los estudiantes toman conciencia de una situación, aprenden a investigar, construyen modelos y colaboran con personas de distintos campos.
- Los estudiantes entablan relaciones con profesionales que fomentan su desarrollo profesional y se familiarizan con las realidades de su comunidad.
- Los alumnos establecen una relación más estrecha entre lo que aprenden en clase y su visión del mundo exterior (Johnson y otros, 2009).
- Mediante el manejo de herramientas tecnológicas de medios sociales y técnicas de producción, los estudiantes adquieren normalmente habilidades avanzadas de comunicación que les ayudan a crear y distribuir sus propias soluciones.

Fuente: Observatorio de Innovación del Tecnológico de Monterrey (2016, p. 13)

### **El Paradigma de la Complejidad**

La complejidad, según Morán, es el desafío y no la respuesta. Es la posibilidad de pensar trascendiendo la complicación, trascendiendo las incertidumbres y trascendiendo las complicaciones. Se describen a continuación, los elementos de mayor relevancia del pensamiento Complejo de Edgar Morin.

### **La crítica de Morin**

Producto de los avances de la ciencia se ha tenido grandes progresos en el conocimiento del mundo físico, biológico, psicológico y sociológico. Sin embargo, en palabras de Morin: la ignorancia, el error y la ceguera avanzan a la par que el conocimiento. Este es el resultado de un sistema de organización del conocimiento mutilante e incapaz de comprender la complejidad de la realidad. La problemática de la organización del conocimiento.

El conocimiento en cualquier ámbito o campo de acción se deriva de la extracción de datos relevantes (significativos) y el rechazo de aquellos menos relevantes (nada significativos). De esta forma disgrega, junta, jerarquiza y centraliza. Y estas acciones se realizan bajo el gobierno de postulados “supralógicos” de estructuración del pensamiento o de paradigmas.

En este sentido, se está bajo el dominio del “paradigma de simplificación”, donde gobiernan los principios de disyunción, reducción y abstracción. Esta perspectiva segmentó el diálogo entre la ciencia y la filosofía (disyunción) privando a la primera de toda posibilidad de conocerse, de pensar sobre sí misma y de percibirse así misma científicamente. En efecto, tal principio disyuntivo separó entre sí a los tres pilares de la ciencia la Biología, la Física y la Ciencia del hombre. Para superar tal división, se recurrió a una simplificación reduccionista; reducir lo complejo a lo simple<sup>8</sup>. La hiper-especialización y el ideal de la ciencia clásica de descubrir un orden perfecto armonizador de la ocurrencia llevaron a sustentar su acción sobre la medición y el cálculo.

Un paradigma basado en la simplicidad es aquel que pretende ordenar el universo a partir de una ley, de un principio (reducción). En palabras de Morin (1990),

“La simplicidad ve a lo uno y ve a lo múltiple, pero no puede ver que lo Uno puede, al mismo tiempo, ser Múltiple. El principio de simplicidad o bien separa lo que está ligado (disyunción), o bien unifica lo que es diverso (reducción)” (p. 55).

En esta visión tradicional de simplicidad, lo complejo emerge como confusión, como dificultad. Tales confusiones o dificultades en el estudio de los fenómenos se asocian a contradicciones lógicas y al desorden propias de la realidad. La emergencia de una contrariedad en una argumentación, era sospecha de error. De comenzar de nuevo por otro camino racional.

### **Hacia un pensamiento complejo**

---

<sup>8</sup> En este sentido, Morin alude a la reducción de concebir lo biológico en algo físico y lo humano en algo biológico).

Pero, ¿Qué es la complejidad? Primariamente, es un entramado (tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inextricablemente unidos que ilustra el contrasentido de lo uno y lo múltiple. De este modo, el desorden, la incertidumbre y la ambigüedad son rasgos de complejidad. De aquí que la necesidad del conocimiento sea “ordenar” el estudio de los acontecimientos; rechazar el desorden, quitar ambigüedad, desestimar lo incierto. Sin embargo, dichas operaciones, requeridas para la inteligibilidad, traen el peligro de cercenar si excluyen a los demás atributos de lo complejo. Así pues, un paradigma de distinción/conjunción que permita asociar sin identificar ni reducir y distinguir sin desarticular debería ocupar el lugar del paradigma de disyunción/reducción/unidimensionalización.

Reconocer lo extraordinario de la noción de sistema abierto. Pensar que todo es cerrado sugiere una comprensión reduccionista, analítica y clasificatoria del mundo y una causalidad unilineal. En este sentido, no se cuenta con una fuente “energéticamaterial” exterior al objeto mismo. Un objeto es en sí mismo y su mismidad no depende del exterior. Por contraste, los sistemas abiertos dependen de una alimentación del exterior para ser.

Tal dependencia podría observarse, en principio, en una inestabilidad en el flujo de energía que los sostiene y que si no existiese se produciría un caos organizacional que conlleva un ocaso prematuro. Así, el ser del objeto (inteligibilidad del sistema) está en su vínculo con el contexto y esa unión es de dependencia esencial constitutiva del ser. Es así que concebir los fenómenos como sistemas abiertos y no cerrados es un aspecto esencial desde la perspectiva epistemológica, teórica, metodológica y empírica.

En este orden de ideas, se confecciona un entramado entre las nociones clave, de sistema abierto, información, organización, auto-organización y complejidad.

### **La complejidad**

La complejidad, en principio, está asociada a la cantidad de relaciones (interacciones e interferencias) entre un número exageradamente grande de elementos. Más no es meramente asunto de cálculo, también se asocia a incertidumbres, indeterminaciones,

aleatoriedad. La incertidumbre compleja es aquella que prospera en el centro de los sistemas ricamente organizados, de los sistemas vivos (auto-organizados).

Cuando se abordó la complejidad por áreas emergentes, como en el caso de la Cibernética Organizacional, expresa Morin que se hizo de forma superflua; rodeándola sin decir mucho de ella; aunque reconociendo su existencia. Tal estudio originó el llamado principio de la “caja negra”. Estudiar los sistemas a partir de entradas y salidas y sus relaciones con los resultados obtenidos; diciendo poco de la ocurrencia al interior de la “caja negra”. En estos términos, la problemática de estudiar la complejidad está en la posibilidad de acceder en las cajas negras (reconocer la complejidad lógica y organizacional de los sistemas).

Para Morin (1994) lograr el estudio teórico de la complejidad implica dos acciones. Modificar la concepción de los objetos para su estudio (más que un conjunto de partes en relación) y revertir las perspectivas epistemológicas del sujeto. En el fondo, ello implica resignificar la relación sujeto-objeto. En este sentido, sujeto y objeto no son independientes entre sí, afloran como las dos emergencias finales, entrañables del ocurrir (relación sistema auto-organizado/ecosistema). De este modo se eliminan la visión positivista del sujeto y la visión metafísica del objeto ya que el mundo objetivo se diluye en el sujeto que piensa. Ontológicamente, partiendo de Morin (1994), “el sujeto debe disponer de un afán de apertura, privado de un postulado de decidibilidad en sí mismo; mientras que el objeto debe estar abierto, en principio sobre el sujeto, y posteriormente sobre su entorno, el cual también se abre inevitablemente y continúa haciéndolo en una actitud de apertura” (p. 42).

### **Principios para entender la complejidad**

Tres conceptos rectores pueden ayudar a comprender la complejidad. El primero de ellos es el principio dialógico el cual mantiene el dualismo en el centro de la unidad. Este principio, posibilita la asociación de términos complementarios y antagonistas al mismo tiempo. Es el caso de orden y desorden que, concebidos dialógicamente, son contrapuestos: uno elimina al otro pero, en circunstancias específicas, al mismo tiempo cooperan y producen la organización y la complejidad.

El segundo principio es el de recursividad organizacional. Un proceso recursivo es aquél en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce. La recursividad es, una noción que supera la linealidad causa-efecto, porque todo efecto incide sobre aquello que lo causa en un ciclo autoconstitutivo, auto-organizador.

El tercer principio es el principio hologramático. Una parte constitutiva de un objeto o fenómeno, por más pequeña que sea, contiene casi la totalidad de la información del objeto como un todo. Como ocurre en el escenario de la biología, cada célula de un ser viviente contiene toda la información genética del organismo al que pertenece. En este sentido, no solo la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte; trascendiendo así al reduccionismo que solo concibe las partes, y al holismo que no observa más que el todo.

Para lograr su propósito, el paradigma completo atraviesa un camino en el que se evidencian tres etapas. En la primera etapa, se caracteriza un conocimiento simple que no ayuda a comprender los rasgos distintivos del conjunto. Más que la suma de las partes es el todo. Para la siguiente etapa de la complejidad, la existencia de un objeto, hace que las cualidades de una u otra de sus partes constitutivas no puedan ser explicadas a plenitud en su totalidad; y así, dichas cualidades son descartadas. El todo es, entonces, menos que la suma de las partes. Y finalmente, en la etapa tres el todo es mayor y, al mismo tiempo, menos que la suma de las partes. Asunto complejo de comprender.

### **Epistemología de la complejidad**

Expresa Morin (1990) que en la realidad “se producen cosas y se auto-producen al mismo tiempo; el productor mismo es su propio producto” (p. 78). En este enunciado, se señala la complejidad al indicar un problema de causalidad de las cosas. En la realidad compleja, la causalidad reúne en todo momento tres tipos de causalidad. Una causalidad lineal, en donde una acción produce algunos efectos específicos (relación acción-efecto). Una causalidad circular retroactiva, que indica que los efectos tienen incidencia en las acciones

(relación acción-efecto-acción). Y finalmente, una causalidad recursiva, en donde los efectos son esenciales para la acción que los genera (relación acción/efecto-efecto/acción).

La complejidad, según Morán, es el desafío y no la respuesta. Es la posibilidad de pensar trascendiendo las complicaciones y trascendiendo las incertidumbres. La complejidad es la convivencia de lo simple y de lo complejo; es la reunión de los métodos de selección, separación, reducción, jerarquización, con procesos opuestos que involucran la comunicación, la articulación de lo que está separado y poder distinguirlo; y es también el huir de la disyuntiva entre el pensamiento reductor que solo reconoce elementos, partes y el pensamiento holista que no ve más que el todo. No es solo la unión entre un pensamiento de simplificación y un pensamiento de complejidad. La complejidad se aloja al interior de la relación simple-complejo; ya que un vínculo de este tipo es en sí misma compleja; es al mismo tiempo antagonista y complementaria. Es la dialógica entre orden, desorden y organización.

Detrás de la complejidad, no hay nada o es todo. No hay distinción entre orden y desorden. Y éste es el mérito, manifestar la metafísica del orden. La complejidad más que principio que buscar revelar la esencia del mundo, es un axioma del pensamiento que reconoce al mundo. La complejidad es el postulado rector que nunca pasa desapercibida la realidad del tejido fenoménico que conforma nuestro mundo y a nosotros mismos, no un fundamento.

Un tipo de relación lógica (que puede ser de inclusión, conjunción, disyunción o exclusión) entre unos cuantos conceptos o categorías clave se denomina paradigma. Un paradigma privilegia algunas relaciones lógicas sobre otras y en este sentido un paradigma domina la lógica del discurso. El paradigma es una forma de dominar la lógica y también la semántica. En este sentido, un paradigma complejo debe privilegiar relaciones de causalidad esencial entre sujeto-objeto. Debe posibilitar un espacio en el que se escape al reconocimiento solo de parte o solo totalidades.

En este sentido, Morin formula los pilares sobre los cuales se podría constituir un paradigma de complejidad, a los cuales denominó “los mandamientos de la complejidad” y se presentan en la Tabla 4:

Tabla 4. Mandamientos de la complejidad según Morin

<b>Mandamientos de la Complejidad</b>	
1.	Validez, aunque insuficiencia, del principio de universalidad. Principio complementario e inseparable de inteligibilidad a partir de lo local y lo singular.
2.	Principio de reconocimiento y de integración de la irreversibilidad del tiempo. No se puede comprender un sistema complejo si no es refiriéndose a su historia y a su trayecto.
3.	Principio que une la necesidad de juntar el conocimiento de los elementos o partes al de los conjuntos o sistemas que éstas constituyen.
4.	Principio de la inevitabilidad de la problemática de la organización y de la auto-organización.
5.	Principio de la causalidad compleja que comporta causalidad mutua interrelacionada, inter-retroacciones, reorientaciones.
6.	Principio de concepción de los fenómenos según una dialógica orden/desorden/interacciones/organización
7.	Principio de distinción pero no de disyunción entre el objeto o el ser y su entorno.
8.	Principio de relación entre el observador/conceptuador y el objeto observado/concebido.
9.	Posibilidad y necesidad de una teoría científica del sujeto.
10.	Posibilidad, a partir de la auto-organización, de introducir y reconocer física y biológicamente las categorías de set y de existencia.
11.	Posibilidad, a partir de una teoría de la auto-producción y de la auto-organización, de reconocer científicamente la noción de autonomía.
12.	Problemáticas de las limitaciones lógicas. Reconocimiento de los límites de la demostración lógica en el seno de los sistemas formales complejos.
13.	Es preciso pensar de forma dialógica y mediante macroconceptos, que unan de forma complementaria nociones eventualmente antagonistas.

Fuente: Morin (1984)

## **La Hermenéutica**

Expresa Martín Properzi (2008) que Grondin, como uno de los pensadores más destacados e importantes en la actualidad dedicados al estudio de la hermenéutica, propone: describanos la hermenéutica como un ritual inicial de sentido y contemplación, de conversación y comprensión, de interrogación y escucha, de clarificación de nuestras propias circunstancias hermenéuticas y de dejarnos llevar por aquello que nos confronta y exige de nosotros una respuesta en forma de acto, de palabra o de escucha.

Grondin (2008), en la introducción, lo que la hermenéutica puede ser, de su libro *¿Qué es la hermenéutica?* presenta diversos sentidos históricos de este término. En esencia presenta tres acepciones posibles de la hermenéutica.

El sentido más clásico del término pone a la hermenéutica con el arte de interpretación de textos. Según Grondin (2008), “este arte tuvo lugar en disciplinas relacionadas con interpretación de textos sagrados y canónicos, entre las que estaban la teología (hermenéutica sacra), el derecho (hermenéutica juris) y la filología (hermenéutica profana)” (p. 16). En este sentido, el objetivo de la hermenéutica era esencialmente normativo: proponía directrices, preceptos o cánones que permitían una interpretación precisa de los textos. Junto con la gramática y la dialéctica, la retórica es una de las tres ciencias básicas del trivium, de la que se derivan la mayoría de estas normas. La hermenéutica puede considerarse como un sustento metodológico para todas las ciencias de la mente, siguiendo el sentido clásico en el que examina los principios y prácticas de las ciencias del entendimiento. El propósito de verdad y el carácter científico de las ciencias del espíritu se reflejan, pues, metodológicamente en la hermenéutica.

La tercera gran acepción surge en contraposición con la idea de hermenéutica desde la metodología. En este sentido, la hermenéutica asume el método de una filosofía universal de la interpretación. Esta actividad interpretativa se evidencia más como un rasgo fundamental de presencia en el mundo. Según Grondin (2008), se mueve así de “una hermenéutica de los textos a una hermenéutica de la existencia” (p. 18).

### **Bases Legales**

El contexto educativo colombiano está reglamentado por las siguientes leyes y decretos que definen y orientan la acción formativa en el país, las cuales son importantes conocer para plantear propuestas en las instituciones educativas que involucren lo descrito en los referentes teóricos o conceptuales para potenciar la motivación de los aprendices para aprender. Ramírez (2017) presenta un amplio compendio normativo para el contexto educativo colombiano.

En la Tabla 5 se muestra un marco normativo internacional de derechos humanos que incluye componentes vinculados con el derecho a la educación:

Tabla 5. Marco normativo internacional en educación

<b>Normativa</b>	<b><i>Elemento asociado a la educación</i></b>
<b>Declaración universal de los derechos humanos</b>	Art. 26. Derecho a la educación.
<b>Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales</b>	Art. 13. Derecho a la educación Art. 14. Obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria. Art. 15. Derecho a la participación en la vida cultural y al goce de los beneficios científicos y de sus aplicaciones.
<b>Convención americana sobre derechos humanos o Pacto de San Salvador</b>	Cap. III. Derechos económicos, sociales y culturales.
<b>Convención sobre los derechos del niño</b>	Art. 28. Derecho a la educación. Art. 29. Fines o propósitos de la educación del niño.
<b>Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer</b>	Art. 5, literal b. Garantizar que la educación familiar incluya una comprensión adecuada de la maternidad como función social y el reconocimiento de la responsabilidad común de hombres y mujeres en cuanto a la educación y al desarrollo de sus hijos, en la inteligencia de que el interés de los hijos constituirá la consideración primordial en todos los casos.
<b>Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial</b>	Art.5. Prohibir y eliminar la discriminación racial en todas sus formas y a garantizar el derecho de toda persona a la igualdad ante la ley, sin distinción de raza, color y origen nacional o étnico, particularmente en el goce de los derechos siguientes: El derecho a la educación y la formación profesional, entre otros más.
<b>Convenio No. 69 de los pueblos indígenas y tribales en países independientes</b>	Art. 27 y 28. Educación en pueblos indígenas y tribales.
<b>Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para la persona con discapacidad</b>	Art. 6. Los Estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados, y deben velar por que la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza.

Fuente: Ramírez (2017)

Por su parte, la Tabla 6 presenta los artículos de la Constitución Política de Colombia referidos a la educación.

Tabla 6. Articulado Constitución Política de Colombia sobre educación

<i>Artículo Constitucional</i>	<i>Aplicación al proyecto</i>
<i>Artículo 27</i>	El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.
<i>Artículo 67</i>	La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.
<i>Artículo 70</i>	El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.
<i>Artículo 71</i>	La búsqueda del conocimiento y la expresión artística son libres. Los planes de desarrollo económico y social incluirán el fomento a las ciencias y, en general, a la cultura. El Estado creará incentivos para personas e instituciones que desarrollen y fomenten la ciencia y la tecnología y las demás manifestaciones culturales y ofrecerá estímulos especiales a personas e instituciones que ejerzan estas actividades.

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 7 presente la normativa nacional de definen los elementos del derecho a la educación:

Tabla 7. Normativa nacional sobre educación

<i>Normativa</i>	<i>Objeto de la norma</i>
<i>Ley 115 de 1994</i>	La ley general de educación define, entre otros aspectos, los niveles de la educación formal, los objetivos de la educación en todos sus niveles, la enseñanza obligatoria que se debe ofrecer en todos los niveles, las áreas obligatorias y fundamentales en las que se debe diseñar el currículo. Las estrategias que se definan, en el marco del aprendizaje significativo y en el aprendizaje basado en retos deberán involucrar las áreas y alcanzar los objetivos propuestos en esta ley.
<i>Decreto 1860 de 1994</i>	Reglamenta de forma parcial la ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Define el contenido del proyecto educativo institucional, dentro del cual se debe definir la estrategia pedagógica que guía las labores de formación de los educandos. En este aspecto se deberían plantear, de forma explícita, las estrategias que permitan aumentar la motivación para aprender en los estudiantes.
<i>Ley 715 de 2001</i>	Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los Artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política.
<i>Ley 1013 de 2006</i>	Por la cual se modifica el Artículo 14 de la Ley 115 de 1994.
<i>Ley 1295 de 2009</i>	Por la cual se reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del Sisbén.
<i>Ley 1297 de 2009</i>	Por medio de la cual se regula lo atinente a los requisitos y procedimientos para ingresar al servicio educativo estatal en las zonas de difícil acceso, poblaciones especiales o áreas de formación técnica o deficitaria y se dictan otras disposiciones
<i>Decreto 1075 de 2015</i>	Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.

Fuente: Ramírez (2017)

## TERCER MOMENTO

*La palabra "metodología" describe cómo se abordan los problemas, se encuentran soluciones y se lleva a cabo la investigación. Las presunciones teóricas, los puntos de vista y los objetivos influyen en la elección de tal o cual metodología.*

Quecedo y Castaño (2002).

## HORIZONTE METODOLÓGICO

En este capítulo se describe el paradigma, el enfoque, el método, el tipo de diseño, los actores o informantes de la investigación, los instrumentos, el procedimiento de interpretación y elementos de validación o evaluación del investigador y las etapas que se siguieron en el desarrollo de la investigación.

### Paradigma de la Investigación

El término paradigma, históricamente ha tenido una pluralidad de significados. Según Sandín (2003) y González (2005) solo en el trabajo realizado por Kuhn en la obra *The Structure of Scientific Revolutions* se pueden evidenciar cerca de veintiún sentidos diferentes, los cuales se pueden agrupar en tres ámbitos, descritos en la Tabla 8:

Tabla 8. Aspectos asociados al término paradigma

<b>Aspecto filosófico (o metafísico)</b>	La visión global del mundo y las teorías fundamentales que sostienen los científicos sobre la realidad (como el atomismo, el mecanicismo, el evolucionismo, el fenomenalismo, etc.).
<b>Aspecto sociológico.</b>	La organización y las relaciones dentro y fuera de la comunidad científica que se adhieren al mismo paradigma.
<b>Aspecto científico.</b>	Relacionados con las cuestiones que ya se han resuelto y con las instancias primarias que se aclaran con el uso del paradigma.

Fuente: Sandin (2003, p. 27)

Según Martínez (1993), citando a Morin (1992) un paradigma científico es un conjunto de distinciones, vínculos y oposiciones subyacentes entre determinadas concepciones matrices que producen y rigen el pensamiento, es decir, la formación de teorías y los discursos de los científicos dentro de una sociedad determinada. Como resultado, el paradigma se convierte en el fundamento del conocimiento y de la existencia de la humanidad (p. 62). De lo anterior, se pueden deducir como características esenciales del concepto “paradigma” las siguientes: un paradigma sugiere un enfoque particular para conceptualizar y comprender la realidad. Tiene una cualidad socializadora porque representa una visión del mundo compartida entre sus miembros. Según Sandín (2003) en cuanto a las metodologías y estrategias de investigación que deben aplicarse en un proyecto o estudio, el paradigma tiene una cualidad normativa.

El paradigma sobre el cual se concibió esta tesis doctoral fue el Interpretativo. Según González (2001), el estudio de los fenómenos no se puede hacer por fuera del contexto que posibilita su surgimiento, no se puede extraer ni simplificar y no se busca predecir y controlar. Con esto, no se pretende generar un conocimiento que sea universalmente aplicable a toda población en cualquier contexto; se pretende crear un cuerpo de conocimiento ideográfico capaz de describir la problemática específica de estudio.

Lincoln y Guba (1985), citados por González (2001), afirman que el paradigma interpretativo se define por los cinco axiomas siguientes:

1. La naturaleza de la realidad. En contraposición a la percepción de la realidad como algo simple y fragmentable, propia del positivismo, la ocurrencia es múltiple, holista y construida. En este contexto, el propósito investigativo se vuelca a la comprensión de los fenómenos.
2. La relación entre el investigador u observador y lo conocido. A diferencia del dualismo y de la separación de quien investiga en relación al objeto investigado; se entiende una relación esencial entre el sujeto cognoscente y lo conocido.

3. La posibilidad de generalización. Se presume realizar un compendio ideográfico de conocimientos suficiente para comprender el objeto de estudio específico.
4. La emergencia de nexos causales. No se conciben relaciones causa-efecto, en el paradigma interpretativo se supone que los fenómenos se encuentran en contextos de relación o influencia mutua, razón por la cual no se reconocen causas de efectos.
5. El rol de los valores en la investigación. La labor investigativa está permeada por valores, partiendo de los siguientes: el investigador, la selección del paradigma, la escogencia de la teoría y los valores del entorno en el que se lleva a cabo el trabajo investigativo.

Menciona González (2001), que las presunciones subyacentes del paradigma interpretativo se alinean con las principales características del paradigma nuevo o emergente, que tienen su origen en la perspectiva de complejidad que define a la ciencia contemporánea.

### **Enfoque de la Investigación**

Esta investigación doctoral se desarrolló en el marco de un enfoque cualitativo. Según este enfoque, la investigación se define en sentido amplio como todo aquello que genera o produce datos descriptivos, como declaraciones orales o escritas de personas y comportamientos observables (Quecedo y Castaño, 2002, p. 7). Como lo señala Taylor, S.J. y Bogdan R. (1987) citando a Ray Rist (1977), en comparación con la investigación cuantitativa, “la investigación cualitativa es una aproximación al mundo empírico más que una mera colección de métodos de recogida de datos” (p. 20). Estos autores describen los criterios esenciales de los estudios cualitativos como lo muestra la Tabla 9:

Tabla 9. Características de la investigación cualitativa

<b>La Investigación Cualitativa...</b>
– Es inductiva
– Comprende el entorno y a las personas desde una postura holística

- 
- Es perceptivo al impacto que el investigador tiene sobre los sujetos de su investigación.
  - El objetivo de un investigador cualitativo es comprender a los individuos dentro de su propio contexto.
  - El investigador cualitativo deja de lado o suspende sus prejuicios, puntos de vista y creencias personales.
  - Cualquier punto de vista es válido para el investigador cualitativo
  - Los métodos cualitativos son humanistas
  - En los estudios de corte cualitativo se hace hincapié en la validez de la investigación.
  - Para el investigador cualitativo, es de suma importancia investigar cada entorno y cada individuo.
  - La investigación cualitativa es un arte

---

Fuente: Taylor y Bogdan (1987)

La investigación cualitativa, según Quecedo y Castaño (2002) denota procesos de tipo:

- **Inductivo:** comienza con la recopilación de datos a través de mediciones u observaciones empíricas y, a continuación, desarrolla categorías e hipótesis teóricas basadas en las relaciones encontradas.
- **Generativo:** según Walker (1983) los datos ordenados y clasificados se utilizan para crear constructos y categorías. Su objetivo es la transferibilidad, no la generalización científica.
- **Constructivo:** es un proceso de abstracción en el que las unidades de análisis se ponen de manifiesto a través de la observación y la descripción, con el objetivo de encontrar constructos o categorías analíticas que puedan derivarse del continuo conductual.
- **Subjetivo:** el objetivo es recopilar y utilizar estrategias adecuadas para el análisis de datos subjetivos. Reconstruir las categorías particulares que los participantes emplean para conceptualizar sus experiencias y concepciones es el propósito de este proceso.

## **Método de la Investigación**

El método adoptado en la tesis doctoral fue el fenomenológico. La fenomenología se origina como estudio de los acontecimientos o experiencias significativas que se muestran a la conciencia. Se diferencia de aquellos métodos que conciben los fenómenos en sí mismos, desligados de una experiencia o contexto que les dé sentido. Para este enfoque, lo fundamental es comprender que el objeto de estudio pertenece a un todo significativo y no hay forma de estudiarlo sin una postura holística asociada a la experiencia de la que forma parte (Fuster, 2019).

Según Forner y Latorre (1996) la experiencia subjetiva primaria de los hechos tal y como se perciben sirve de fundamento del conocimiento en la fenomenología, una escuela de pensamiento apropiada para la investigación interpretativa (p. 73). La importancia concedida a la experiencia subjetiva primaria como fundamento del saber, la comprensión de los sucesos desde la postura de los sujetos, teniendo presente su contexto referencial, y la curiosidad por saber cómo los individuos interpretan y experimentan el mundo social que edifican en interrelación son algunas de las características más valiosas de la investigación fenomenológica, según Arnal y otros (1996, p. 221).

La perspectiva fenomenológica es fundamental para la comprensión del enfoque de investigación cualitativa. De la postura teórica depende lo que estudia el enfoque cualitativo, la forma como lo estudia y su interpretación. Para el fenomenólogo, el comportamiento humano, referido a lo que las personas dicen y hacen, es resultado de la forma en que define su entorno. Y Taylor y Bogdan (1987) asumen que “el trabajo del fenomenólogo consiste en comprender el proceso de interpretación; para ello, debe adoptar una perspectiva empática” (p. 23).

Señala Fuster (2019) que la fenomenología se entiende como una metodología que reconoció un nuevo enfoque del conocimiento y permitió sus mejores aplicaciones en las humanidades y las ciencias sociales. También se entiende como un ejercicio previo al trabajo científico. Propone abordar como método las siguientes incógnitas: “cómo investigar esta

subjetividad y cómo tratar el proceso de elaboración de significados que forma parte de ella” (p. 203).

El principal exponente del método, Dilthey (citado en Martínez, 2014), describe la fenomenología como el proceso que posibilita la interpretación de las cosas que se hallan en la conciencia de una persona a través de las palabras, revelando así sus significados. Además, sugiere que encontramos significados a través de textos escritos, comportamientos, actitudes y todas las formas de expresión humana. Afirma Fuster (2019) el enfoque fenomenológico nos permite investigar la conciencia de un individuo, es decir, comprender la esencia misma, el modo en que se experimenta la vida a partir de las vivencias y los significados que circundan y se definen en la vida psíquica del individuo.

### **Nivel de la Investigación**

Según Sampieri y otros (2014) una investigación que pretende dar explicaciones (explicativa) sobre fenómenos o conceptos va más allá de describirlos o establecer conexiones entre ellos. El fin de la investigación explicativa es dar respuesta a las razones que subyacen a los fenómenos y acontecimientos sociales o físicos. De este modo, su objetivo es aclarar las razones que subyacen a la aparición de un fenómeno, las circunstancias que rodean su manifestación o las relaciones entre dos o más variables (p. 95).

Para el caso particular, el objeto de estudio de esta tesis doctoral fue la motivación o amotivación de los estudiantes para el aprendizaje. Por esta razón, y teniendo presente la definición de Sampieri sobre el interés de los estudios explicativos, el propósito de este proyecto fue generar un constructo hermenéutico del papel que tiene la motivación para un aprendizaje significativo en estudiantes de educación secundaria en Colombia. En este sentido, el nivel alcanzado fue explicar las causas que producen la amotivación de los estudiantes, a partir de sus experiencias y por consiguiente revelar el papel que tiene la motivación en procesos de aprendizaje.

## **Técnica de procesamiento de Datos**

Como técnica de procesamiento de los datos, para hacer teoría se usó la Teoría Fundamentada (TF). En líneas generales, generar o descubrir una teoría es el objetivo de la estrategia metodológica conocida como teoría fundamentada. Su propósito es construir un esquema de análisis sobre un fenómeno social concreto. En este sentido, el concepto de la condición humana de los sujetos objetos de estudio está en el centro de todos los procedimientos, instrumentos y metodología. La tarea del investigador consiste en recopilar toda la información que pueda sobre los actores, ya que éstos son, en este sentido, portadores de perspectivas e interpretaciones de sí mismos y de sus acciones sociales. Estas interpretaciones son tan significativas que la teoría desarrollada debe tenerlas en cuenta.

La TF, como una forma de aproximación inductiva a la realidad social, en la cual la obtención y el análisis de datos, son el comienzo para el estudio de una problemática o fenómeno de interés Páramo (2015). Según Trinidad y otros (2006) citando a Glaser, la TF es un método de análisis combinado con la recolección de datos que genera una teoría inductiva sobre un área de interés mediante la aplicación sistemática de un conjunto de métodos. El resultado final de la investigación es un postulado teórico, o un acervo cohesionado de hipótesis conceptuales, sobre el suceso objeto de estudio (Glaser, 1992, p. 16).

Basándose en lo anterior, se pueden esbozar tres elementos clave de la TF: el enfoque en la formación y evolución de la teoría, en contraste con los diseños de investigación que buscan verificar los datos. El enfoque inductivo de la investigación se centra en el análisis. La conversión de la teoría formal a partir de una teoría sustantiva, lo que permite fundar una explicación pertinente de los fenómenos sociales Trinidad y otros (2006).

Para desarrollar una teoría deben darse cuatro (4) pasos fundamentales: codificación y clasificación de los datos, muestreo teórico, comparación de categorías y saturación teórica. La TF, según Strauss, es un método de investigación que tiene en cuenta los factores mencionados anteriormente. Según Corbin (2016), la TF se constituye de: categorías

desarrolladas a partir de datos que se han agrupado en conceptos de nivel superior; categorías desarrolladas en función de sus propiedades y dimensiones; y categorías y conceptos de nivel inferior integrados en un marco teórico que proporciona información de un fenómeno o conjunto de fenómenos y orienta la acción.

Los procedimientos de desarrollo de la TF, tal y como los esbozaron Glaser y Straus (1967), giran en torno al método de comparación constante y la técnica de muestreo teórico. Estos procedimientos representan las aportaciones metodológicas fundamentales de la TF al avance de los procesos de investigación social.

El método de comparación constante tiene como propósito generar teoría partiendo del análisis sistemático y de comparación de los incidentes y para ello propone realizar de forma simultánea procesos de codificación y análisis. Este método no se constituye como una prueba de hipótesis ya que su fin está orientado a la generación de categorías conceptuales y propiedades; por tanto, su propósito no está en la verificación lo que conlleva a la no existencia de un deseo de generalización Trinidad y otros (2006).

El segundo procedimiento en el proceso de construcción de la teoría es el muestreo teórico, que radica en efectuar el análisis y la recogida de datos al mismo tiempo. Esto le permite al investigador elevar el tamaño de la muestra según sea necesario. Este proceso le concede al investigador hallar categorías sobre las cuales se pueda ir en profundidad; por lo tanto lo relevante no es la cantidad de unidades o categorías, sino la relevancia de las mismas para la teoría que se está gestando. Afirma Trinidad y otros (2006) que este proceso finaliza con la saturación teórica, es decir, cuando la explicación teórica emergente del proceso investigativo es de interés y por consiguiente relevante.

Desde la perspectiva de Strauss y Corbin (2002) la codificación de categorías se puede realizar a partir de los siguientes procedimientos de codificación:

**Análisis por medio del examen microscópico de los datos (microanálisis).** Una combinación de codificación abierta y axial que implica un análisis exhaustivo línea por línea

al inicio de un estudio para crear categorías iniciales (junto con sus atributos y dimensiones) y sugerir relaciones entre ellas.

**Codificación abierta.** Los conceptos se reconocen y sus características y dimensiones se encuentran en los datos a través del proceso analítico.

**Codificación axial.** Permite la vinculación de las categorías a sus subcategorías conectándolas en función de sus dimensiones y propiedades. Se denomina axial porque la codificación se realiza en torno al eje de una categoría.

**Codificación selectiva.** Proceso de integración y perfeccionamiento de la teoría. La saturación teórica es la fase de construcción de categorías en la que el análisis no revela nuevas dimensiones, propiedades o relaciones.

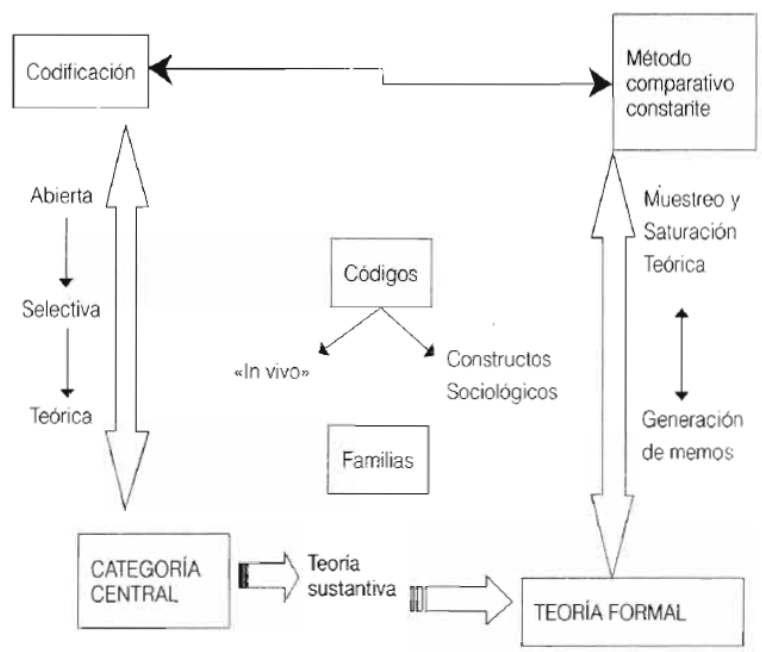
Según Restrepo (2013), el análisis de datos en la TF se efectúa en dos momentos: uno descriptivo y otro relacional. Un proceso de codificación específico que establece las directrices y la lógica para organizar, sintetizar, conceptualizar y conectar los datos define cada uno de estos momentos. El proceso de codificación abierta, que radica en dar etiquetas o códigos a los segmentos de datos para poder describir con precisión su contenido, es la forma en que se completa el momento descriptivo. El objetivo de este tipo de codificación es precisar los conceptos a partir de los datos junto con sus características y dimensiones. Mientras que las dimensiones se refieren a la ubicación de una característica a lo largo de un continuo o rango, las propiedades (características) se refieren a las cualidades de una categoría.

El momento "relacional" es el segundo, y se lleva a cabo mediante dos procedimientos de codificación: "codificación axial" para el primero y "codificación selectiva" para el segundo. Según Strauss y Corbin (2002), la "codificación axial" es el proceso de conectar categorías con subcategorías a lo largo de un eje que conecta las categorías según sus atributos y dimensiones. Estos autores han sugerido un instrumento metodológico denominado "matriz paradigmática" o "paradigma de codificación" para el desarrollo de la codificación axial. Esta herramienta propone una lógica de análisis para relacionar la estructura con el proceso. Las relaciones entre los acontecimientos, circunstancias, actos/interacciones y resultados que constituyen cada una de las categorías emergentes

pueden presentarse esquemáticamente utilizando esta matriz (Strauss y Corbin, 2002; Strauss, 1990).

La forma general de la TF para el análisis de datos y generación de teoría se presenta en la Figura 10.

Figura 10. Elementos de la teoría fundamentada



Fuente: Trinidad y otros (2006)

### Método general de investigación

Como complemento a la teoría fundamentada para el desarrollo de esta tesis, se utilizó la investigación basada en el diseño de Benito y Salinas (2016), la cual presenta 4 fases o etapas, a saber, investigación preliminar, investigación teórica, pruebas empíricas y documentación y divulgación.

#### Fase I. Investigación preliminar

La etapa de investigación preliminar se orientó al análisis de la situación, en la cual se definió la situación problemática abordada. En este caso, en primera instancia se precisó develar las experiencias de los estudiantes sobre los factores que pueden incidir en la motivación de su aprendizaje teniendo como contexto de referencia instituciones educativas de educación secundaria para lo cual se diseñó un instrumento que permitió recolectar información, llevar a cabo su aplicación con los estudiantes y realizar un análisis de los datos obtenidos. En segundo lugar, se pretendió interpretar la importancia que tiene la motivación en el proceso formativo de los estudiantes. Al respecto, se llevó a cabo una revisión documental de teorías educativas, enfoques pedagógicos y el paradigma de la complejidad de Morin.

## **Fase II. Investigación teórica**

En la fase de investigación teórica, una vez aclarada la situación e identificada la problemática a abordar, se procedió a proponer la solución a la misma sobre la base de la literatura revisada y estudiada. Esta solución se estructuró a partir de la comprensión desde el paradigma complejo, de teorías psicológicas, filosóficas y educativas que favorecieran la motivación en los estudiantes y se movilizara esta actitud en el aula de clase.

## **Fase III. Pruebas empíricas**

En la fase de pruebas empíricas, se construyó el corpus teórico producto de la interpretación hermenéutica del papel de la motivación en el proceso formativo en tiempos de complejidad.

## **Fase IV. Documentación y divulgación**

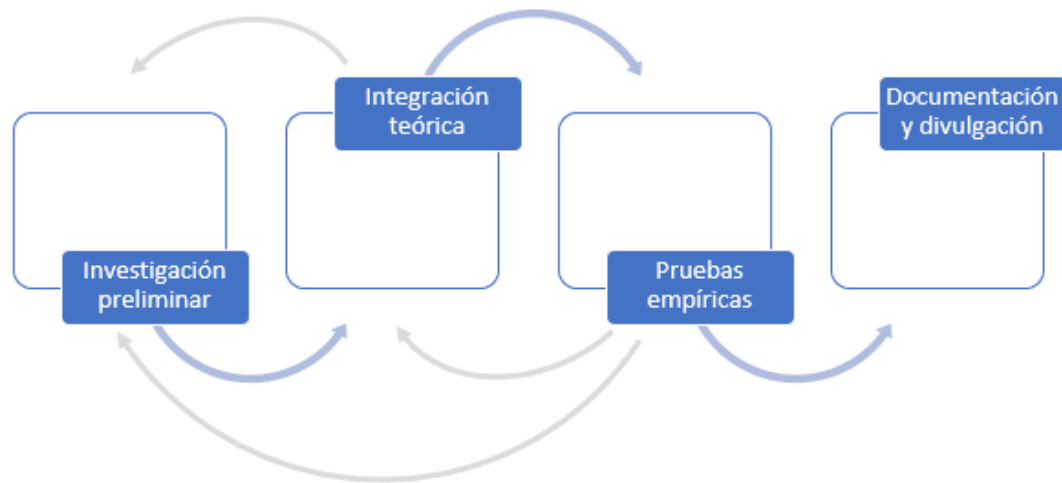
En esta última fase, se documentó el proceso realizado en cada una de las etapas anteriores, en términos de los resultados directos e indirectos obtenidos del proyecto y su divulgación en diversos medios, las cuales están asociadas a lo siguiente:

- a. Elaboración de informes de avance del proyecto e informe final de tesis.

- b. Redacción de artículos de investigación y su publicación en revistas académicas.
- c. Presentación de resultados de la investigación en eventos académicos.

La Figura 11, presenta gráficamente el método general definido para realizar la presente propuesta de tesis doctoral.

Figura 11. Método general de investigación



Fuente: de Benito y Salinas (2016)

### **Sujetos o Informantes Claves**

Según Goetz y LeCompte (1988), Los informantes clave son personas dispuestas a colaborar con el investigador y que poseen conocimientos (de fundamental relevancia asociado al objeto de estudio o al grupo de interés sobre el que se lleva a cabo la observación), reconocimiento o habilidades de comunicación únicos. Se seleccionan porque tienen acceso a datos que el investigador no puede obtener por limitaciones de tiempo, espacio o perspectiva. Puede que lleven mucho tiempo viviendo en la zona, participen en organizaciones importantes de la comunidad o conozcan los valores culturales del grupo. Debido a las limitaciones de tiempo de los estudios, la definición y el uso de informantes clave puede aportar una calidad fundamental a los datos de partida que sería difícil obtener de cualquier otro modo. Sin embargo, al tratarse de personas introspectivas, pueden añadir al

proceso variables e intuiciones culturales en las que el investigador no ha pensado y pueden hacer que el investigador sea más consciente de los aspectos evaluativos de una cultura y de las implicaciones potenciales de determinados hallazgos.

En el desarrollo de esta investigación doctoral se eligieron a los siguientes miembros de una institución educativa de la ciudad de Bucaramanga, como contexto de aplicación. Estudiantes. Se consideraron como informantes en este proyecto a seis (6) estudiantes de educación secundaria elegidos de la siguiente manera: dos (2) estudiantes de los grados sexto y séptimo. Dos (2) estudiantes de los grados octavo y noveno y dos (2) estudiantes de los grados décimo y undécimo. El número de dos (2) estudiantes por grado académico obedeció a que se eligiera un estudiante destacado académicamente y otro estudiante con dificultades académicas. Docentes. Se eligieron a dos (2) docentes de educación secundaria. Uno de ellos con reconocimiento o aceptación por parte de los estudiantes y un docente con poca o escaso reconocimiento o aceptación estudiantil. Padres de familia. Se invitó a participar a dos (2) padres de familia, uno del grado octavo y otro del grado undécimo, para tener elementos de confirmación o contraste.

### **Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información**

Dado el enfoque, el propósito y los objetivos de este proyecto de tesis doctoral, se definieron como técnicas la observación y la entrevista. La observación, específicamente la participante u observación participativa, como la denomina Martínez (1998) es la “técnica clásica principal y más ampliamente usada para obtener información en un proceso investigativo cualitativo” (p. 63). Esta observación se llevó a cabo, teniendo presente el modelo de pauta de observación en clase, propuesto por el Ministerio de Educación Nacional en el marco de la evaluación anual de desempeño laboral de docentes Decreto Ley 1278 de 2002. Su objetivo fue obtener información a partir de las actuaciones o reacciones de los estudiantes, a diversas actividades de aprendizaje propuestas en el contexto de una clase. Lo anterior, en correspondencia a lo definido por Goetz y LeCompte (1988) al señalar que el propósito de la observación es obtener de las personas sus propias definiciones de la realidad y los conceptos que conforman su mundo. El investigador incluye observaciones

interpretativas basadas en sus percepciones en las notas de campo elaboradas como resultado de la observación.

La entrevista, que se reconoce como una conversación destinada a un fin distinto del mero acto de conversar, es una técnica de recogida de datos muy útil en la investigación cualitativa. Según Díaz y otros (2013), la clasificación más usual de entrevistas en relación con su planeación corresponde a “entrevistas estructuradas, entrevistas semiestructuradas y entrevistas no estructuradas” (p. 163). Por su parte, Goetz y LeCompte (1988), referenciando a Denzin (1978), distinguen tres tipos de entrevistas: la entrevista estandarizada presecuencializada, la entrevista estandarizada no presecuencializada y la entrevista no estandarizada.

El tipo de entrevista que se diseñó en esta tesis doctoral fue la semiestructurada (no estandarizada). Según Martínez (1998), la entrevista en la investigación cualitativa en general, es una herramienta técnica que se ajusta muy bien a este enfoque desde una perspectiva epistemológica. Esta entrevista se realiza al estilo de una entrevista semiestructurada o un diálogo informal, posiblemente complementado con otros métodos. Al respecto, se diseñaron tres (3) guiones de entrevistas diferentes, uno para cada tipo de informante clave (estudiante, docente y padre de familia).

### **Rigor Científico**

El rigor, según Ratcliffe y González (2000), se fundamenta en las teorías del reduccionismo y la universalidad y enfatiza el modo analítico de pensamiento. El rigor surge como una noción fundamental de la investigación científica basado en el paradigma newtoniano, según Arias y Giraldo (2011). Este aspecto es una de las críticas que se le hacen a la investigación cualitativa.

Los cuatro enfoques entre los criterios en los que se basa la evaluación de la calidad de la investigación desde los enfoques cualitativo y cuantitativo se presentan en la Tabla 10, tomada y modificada de Hoepfl (1997).

Tabla 10. Aproximaciones de criterios de rigor

<b>Enfoque Cuantitativo</b>	<b>Enfoque Cualitativo</b>
<b>Validez interna</b>	<b>Credibilidad</b>
<b>Validez externa, generalización</b>	<b>Transferibilidad</b>
	<b>Intercambiabilidad</b>
<b>Confiabilidad</b>	<b>Dependabilidad (seriedad)</b>
<b>Objetividad</b>	<b>Imparcialidad</b>
	<b>Honradez</b>
	<b>Confirmabilidad</b>
	<b>Neutralidad</b>

Fuente: Arias y Giraldo (2011)

El rigor científico no se obtiene exclusivamente de la aplicación de ordenamientos técnicos en el desarrollo y el reporte de la investigación cualitativa. Según Vasconcelos y otros (2021), citando a Barbour (2001), se debe tener especial atención al papel del diseño de la investigación y el análisis de datos. Señalan que simplificar la investigación de corte cualitativo a un conjunto de pasos técnicos (por ejemplo, validación de encuestados, codificación múltiple, muestreo intencional, teoría fundamentada y triangulación) es excesivamente prescriptivo y conduce a que "el perro menee la cola". Todas estas mejoras técnicas por sí solas no son rigurosas; más bien, sólo pueden aumentar el rigor de la investigación cualitativa cuando se combinan con un conocimiento profundo del análisis de datos y el diseño para la investigación cualitativa (2001).

En esta tesis doctoral, los criterios tenidos en cuenta para evaluar la calidad científica de los resultados obtenidos en el desarrollo de la investigación doctoral fueron, teniendo en cuenta lo expuesto en la Tabla 10 y lo propuesto por Guba (1981), la transferibilidad, la dependencia, la credibilidad, la dependencia y la confirmabilidad.

En términos de transferibilidad, señala Guba (1981), que los naturalistas evitan las generalizaciones sobre la base de que todos los fenómenos sociales están íntimamente relacionados al contexto en el que emergen. En este sentido, no es posible, desarrollar declaraciones de "verdad" que tengan aplicabilidad general; más bien, lo que se construyen son declaraciones descriptivas o interpretativas en un contexto dado (p. 86). Al respecto, Arias y Giraldo (2011) mencionan que Lincoln y Guba llaman la atención sobre los contextos. Estos autores afirman que la generalización es posible cuando se tienen en cuenta las similitudes o diferencias entre los contextos en los que se realizó la investigación y aquellos en los que no; también afirman que la transferibilidad está en función del grado en que dos contextos son similares, especulando así sobre la aplicabilidad potencial de los resultados en un entorno diferente.

Por otra parte, Lincoln y Guba también presentan, la auditabilidad como aquel procedimiento que puede asegurar la calidad de la investigación. Como base para la aceptación, el investigador auditor verifica que la investigación se apoya en los datos y mantiene la coherencia interna analizando los procedimientos, así como los productos intermedios y finales, incluidos los datos, las conclusiones, las interpretaciones y las recomendaciones.

## CUARTO MOMENTO

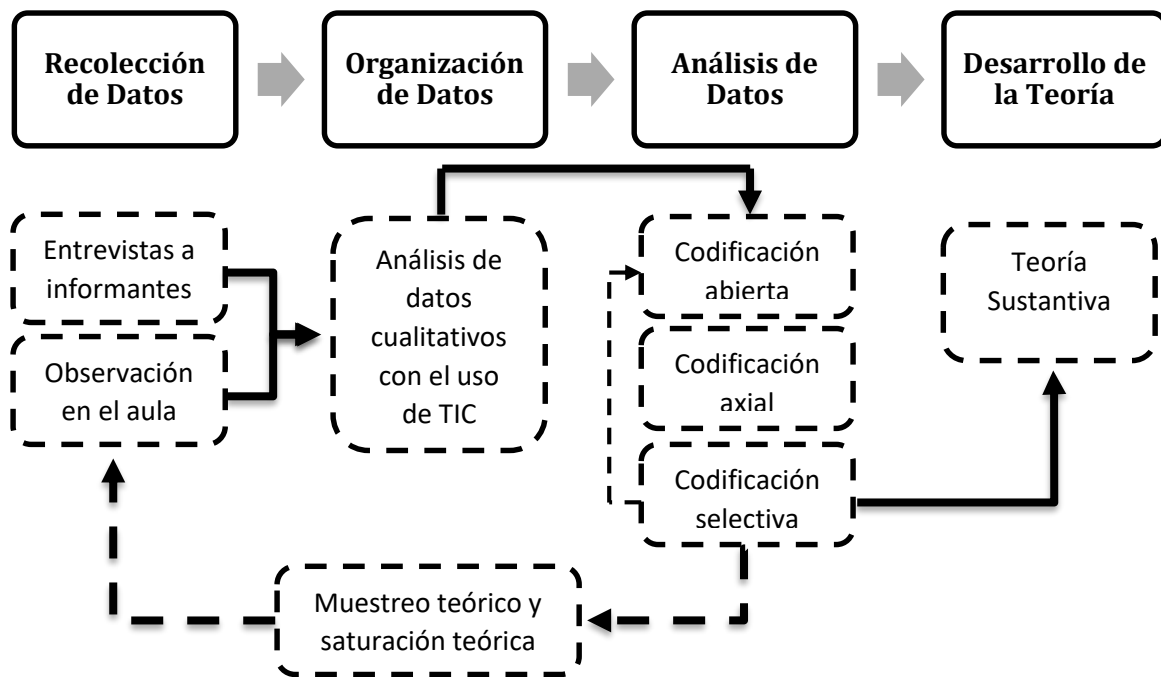
*La complejidad es también un tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico*

*Edgar Morin*

### TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS: PARADIGMA DE CODIFICACIÓN

El conjunto de técnicas y procedimientos de la Teoría Fundamentada (TF) a partir de los diversos modos de codificación (abierta, axial, selectiva) y la aplicación de los métodos de la comparación constante y el muestreo teórico se conjugan en un esquema representativo de esta tradición de investigación. Lo anterior es a lo que Strauss y Corbin (1990) denominaron “el paradigma de codificación” (p. 90). La Figura 12 presenta gráficamente este proceso de TF realizado en el desarrollo de tesis doctoral.

Figura 12. Esquema de Teoría Fundamentada realizado.



Fuente: Vivar y otros (2010)

Para realizar un análisis hermenéutico de la motivación para un aprendizaje significativo en estudiantes de educación secundaria del país; fue necesario, tal como lo indica la TF, realizar un proceso de codificación progresivo de los datos relevante obtenidos de las entrevistas aplicadas a los informantes claves (estudiantes, docentes y padres de familia), quienes fueron identificados con una codificación especial, según el tipo de informante, para mantener su confidencialidad en el estudio (ver Tabla 11).

Tabla 11. Codificación de los informantes

<b>Tipo de Informante</b>	<b>Código para su Identificación</b>	<b>Descripción</b>
<b>Estudiante 1</b>	Est-1	Estudiante de grado sexto, con buen rendimiento académico.
<b>Estudiante 2</b>	Est-2	Estudiante de grado séptimo, con dificultades académicas.
<b>Estudiante 3</b>	Est-3	Estudiante de grado octavo, con dificultades académicas.
<b>Estudiante 4</b>	Est-4	Estudiante de grado noveno, con buen rendimiento académico.
<b>Estudiante 5</b>	Est-5	Estudiante de grado décimo, con buen rendimiento académico.
<b>Estudiante 6</b>	Est-6	Estudiante de grado undécimo, con dificultades académicas.
<b>Profesor 1</b>	Prof-1	Profesora de grado sexto, séptimo y noveno.
<b>Profesor 2</b>	Prof-2	Profesor de grado noveno, décimo y undécimo.
<b>Padre o madre de familia 1</b>	Acu-1	Madre de familia de estudiante de grado octavo.
<b>Padre o madre de familia 2</b>	Acu-2	Madre de familia de estudiante de grado undécimo.

Fuente: elaboración propia

Para cada tipo de informante clave se diseñó un instrumento de entrevista bajo el paradigma de la complejidad, y el acervo teórico que se describe en la codificación abierta y se distingue como *pre-codificación*; de ahí el número de preguntas de cada uno de los instrumentos. En total, se diseñaron tres (3) instrumentos, cada uno con un número de preguntas diferente. Se aplicaron seis (6) entrevistas al tipo de informante clave estudiante, en los diferentes grados de la educación secundaria (de sexto a undécimo); tres (3) encuestas

se realizaron a estudiantes con bajo rendimiento académico y tres (3) se aplicaron a estudiantes sobresalientes académicamente. Esta entrevista contó con un número de veintisiete (27) preguntas. Para el caso del informante clave profesor, se aplicaron dos (2) entrevistas a docentes de educación secundaria; uno con poca favorabilidad por parte de los estudiantes y el otro con mayor favorabilidad en la población estudiantil. La entrevista de los docentes contiene un total de preguntas de veintiséis (26) pregunta. Y para el tipo de informante padre o madre de familia, se aplicaron dos (2) entrevistas a acudientes de estudiantes de educación secundaria; un padre o madre del grado octavo y otro padre o madre de undécimo grado. La entrevista a padre o madre de familia tiene un total de treinta (30) preguntas.

Las diez (10) aplicaciones de la entrevista se realizaron entre los miembros de una misma institución educativa pública de la ciudad de Bucaramanga, de forma presencial. Todas las aplicaciones fueron grabadas en audio y transcritas en un tres (3) documentos de texto, uno por cada tipo de informante. Los archivos se encuentran almacenados de forma local y en la nube para resguardo y seguridad de las mismas. En el caso de los estudiantes, se diseñó un consentimiento informado que debían firmar los padres de familia para que el estudiante pudiese participar como informante clave en esta tesis doctoral.

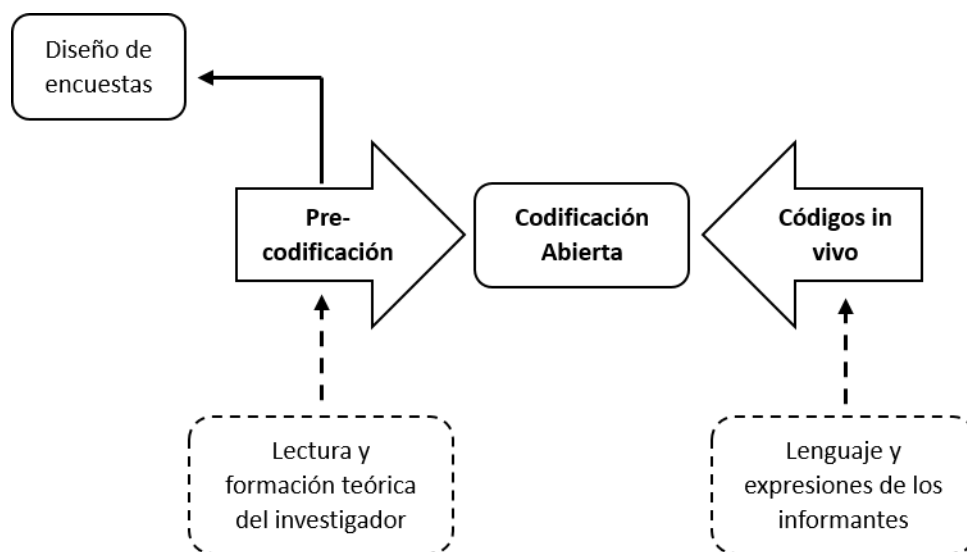
### **Codificación Abierta (pre-codificación y códigos in vivo)**

La codificación se llevó a cabo a partir de la comparación de la información obtenida, estableciendo denominaciones comunes (códigos) sobre el conjunto de datos emanados del diálogo con los informantes y que comparten una idea común; lo que permitió, posteriormente, el establecimiento de categorías procedentes de dichos datos. Según esta técnica de procesamiento de datos, las categorías son asociaciones de códigos que sirven como soporte para el abordaje del objeto de estudio, que para el caso de esta tesis doctoral es la motivación/amotivación estudiantil en la educación secundaria en Colombia. En estricto sentido, siguiendo la TF, el proceso de interpretación inició con la codificación abierta (ver Figura 13), la cual se realizó de dos maneras: a partir de la fundamentación teórica de diversas áreas, lo que se denomina la *pre-codificación*, y que llamamos codificación apriorística

teórica; e identificando elementos claves del lenguaje y las expresiones de los informantes en el contexto de las respuestas proporcionadas en cada entrevista, los denominados *códigos in vivo*.

El acervo teórico que sirvió de sustento para esta codificación previa y para el diseño de los instrumentos de recolección de información (encuestas) está relacionado con los trabajos de Enrique Rojas en *La Conquista de la Voluntad* (1994), Daniel Goleman y *La Inteligencia Emocional* (1995), Edward Decy y Richard Ryan y su *Teoría de la Autodeterminación* (1989), Albert Bandura y su *Teoría de la Autoeficacia* (1997).

Figura 13. Proceso de codificación abierta



Fuente: elaboración propia

La Tabla 12. Presenta el resultado de la codificación abierta producto del proceso interpretativo realizado, teniendo presente los dos orígenes.

Tabla 12. Códigos iniciales a partir de entrevistas a estudiantes.

<b>Pre-códigos y códigos in vivo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrés académico</li> <li>- Bajo rendimiento académico</li> <li>- Dificultades académicas (actitud frente a la dificultad)</li> <li>- Estrategias de aprendizaje</li> </ul>

- Recursos para el aprendizaje
- Organización del tiempo
- Concentración y dedicación
- Aplazamiento
- Relevancia del contenido
- Actitud del docente
- Carga de tareas y falta de tiempo
- Cansancio
- Irrespeto de compañeros
- Comportamiento en clase
- Atención dispersa
- Participación en clase
- Presión por el rendimiento académico
- Reacción ante la falta de comprensión
- Calidad de las relaciones en el aula de clase
- Impacto de las relaciones en el aprendizaje
- elección e implementación de acciones propias
- Percepción de libertad en el aula
- Autoestima y autoconcepto
- Éxito académico
- Capacidad de hacer las cosas
- Ser apreciado
- Aceptación
- Reconocimiento
- Autopercepción del rendimiento
- Capacidades cognitivas
- Influencias ajenas a la capacidad
- Importancia del estudio
- Motivación para estudiar
- Ejemplos a seguir
- Metas académicas y de desarrollo personal
- Intereses extracurriculares y actividades recreativas
- Estrategias de enseñanza
- Comportamiento y actitud docente

Fuente: elaboración propia.

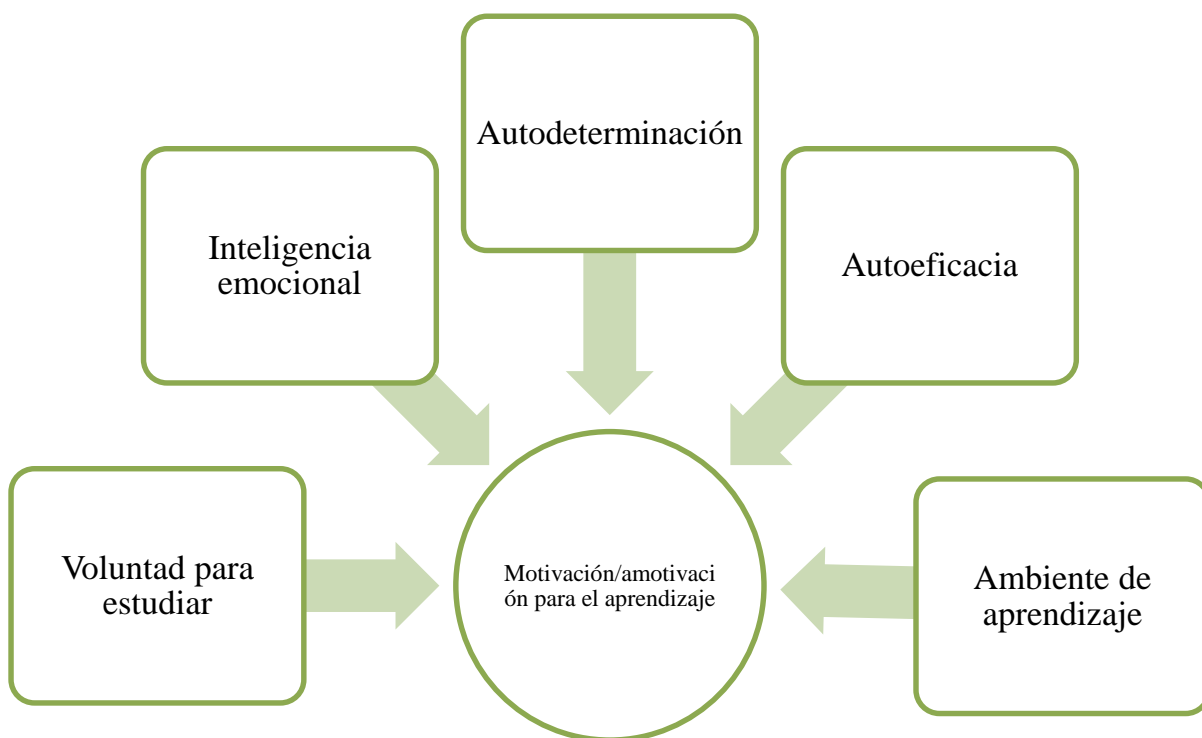
### **Codificación Axial (categorías y subcategorías)**

Partiendo de la codificación abierta (pre-códigos y códigos in vivo) se ordenó la información en nuevas forma de organización, dando lugar a categorías y subcategorías de análisis. Lo anterior fue realizado a partir de un diagrama lógico en el cual se identificó una categoría central con capacidad de articular los rasgos específicos identificados en las

respuestas de cada estudiante, sobre la motivación/amotivación estudiantil para el aprendizaje.

La Figura 14 que se presenta a continuación, muestra las categorías producto del análisis teórico.

Figura 14. Categorías emergentes



Fuente: elaboración propia.

La Tabla 13 muestra las categorías y subcategorías emergentes, junto con los códigos de la codificación abierta.

Tabla 13. Categorías y subcategorías de análisis

<b>Codificación Axial</b>		<b>Codificación Abierta</b>
<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Códigos</b>
Voluntad para Estudiar	Fracaso escolar	Bajo rendimiento académico

<b>Codificación Axial</b>		<b>Codificación Abierta</b>
<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Códigos</b>
		Estrés académico Dificultades académicas
	Saber estudiar	Estrategias de aprendizaje Recursos para el aprendizaje Organización del tiempo
	Aprender a planificarse	Plan de estudio Concentración y dedicación Aplazamiento
Inteligencia Emocional	Malestar emocional	Relevancia del contenido Actitud del docente Carga de tareas y falta de tiempo Cansancio Irrespeto compañeros
	Problemas de atención y razonamiento	Comportamiento en clase Atención dispersa Participación en clase
	Ansiedad o depresión	Presión por el rendimiento académico Reacción ante la falta de comprensión
	Marginación o problemas sociales	Calidad de las relaciones en el aula de clase Impacto de las relaciones en el aprendizaje
Autodeterminación	Autonomía	Elección e implementación de acciones propias Percepción de libertad en el aula Autoestima y autoconcepto

<b>Codificación Axial</b>		<b>Codificación Abierta</b>
<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Códigos</b>
	Competencia	Éxito académico Capacidad de hacer las cosas
	Vinculación	Ser apreciado Aceptación Reconocimiento
Autoeficacia	Aptitud cognitiva	Autopercepción del rendimiento Capacidades cognitivas Influencias ajenas a la capacidad
	Aspiraciones educativas	Importancia del estudio Motivación para estudiar Ejemplos a seguir
Ambiente de aprendizaje	Satisfacción con la escuela	Metas académicas y desarrollo personal Intereses extracurriculares y actividades recreativas
	Clima motivacional de clase	Estrategias de enseñanza Comportamiento y actitud docente

Fuente: elaboración propia.

### **Codificación Selectiva (construcción de teoría)**

Con la emergencia de categorías y subcategorías, en esta etapa del proceso de análisis de TF, se procedió a la selección de una categoría central y a conectar con ella todas las demás categorías. Esto implicó la elaboración de una línea narrativa que posibilitó la construcción de teoría, es decir, la elaboración de una argumentación (hermenéusis) que vincula las distintas categorías en un conjunto de proposiciones e hipótesis que develan las

experiencias de los estudiantes de educación secundaria sobre los factores que inciden en la motivación de su aprendizaje.

A continuación, se describen las categorías de análisis, a partir de las subcategorías y códigos que las constituyen en un proceso de razonamiento inductivo.

### **Categoría Voluntad para Estudiar.**

En sentido general, la capacidad del hombre para querer algo implica aceptarlo o rechazarlo. Esto se conoce como voluntad. Ante todo, implica realizar un acto deliberado de inclinarse o dirigirse hacia algo, y la elección es un componente crucial de ese acto. En esencia, la voluntad es un todo integrado por la triada tendencia-determinación-acción. Tendencia, como primera fase de la voluntad apunta al anhelo, la preferencia por algo, la inclinación hacia; lo cual puede verse afectada por condicionamientos del contexto. La determinación, que sugiere análisis, valoración del propósito trazado. Y acción, como la puesta en marcha del ser hacia la búsqueda de lo que se desea. En este sentido, Rojas (1994) afirma que “la tendencia, descubre; la determinación concreta, y mediante la acción aquello se hace operativo” (p. 10).

Tener orden, constancia, disciplina, fuerza de voluntad y los hábitos necesarios para crear planes de estudio a corto y mediano plazo es, en este sentido, tener voluntad de estudiar. Para Rojas (1994), el deseo de aprender debe fomentarse e inculcarse desde una edad temprana, y los padres y maestros deben ser sus principales defensores y hacer que resulte atractivo para el joven estudiante.

Para conocer la *voluntad para estudiar* que tienen los estudiantes de educación secundaria, o al menos, identificar los factores que inciden en dicha resolución; se establecieron algunas preguntas, de acuerdo a los intereses epistemológicos y al acervo teórico del investigador, orientadas a indagar concepciones, actitudes y aptitudes del estudiante frente a dimensiones como el fracaso escolar, saber estudiar y aprender a planificarse, subcategorías que emergen en este ámbito.

## **Fracaso Escolar**

El fracaso escolar es un concepto multidimensional en el cual convergen aspectos de índole personal del estudiante, de su contexto familiar y social cercano y de su entorno escolar formal (la escuela); junto con las diversas relaciones que de ellos se entretajan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Instituida la “escuela moderna”, caracterizada por atributos como la presencialidad, la simultaneidad, la heteronomía de los estudiantes y un sistema homogéneo de tiempos y ritmos de estudio, fue observable de modo inicial la presencia de niños y jóvenes (estudiantes) que no aprendían según lo esperado. Al respecto, según Terigi (2009) el fracaso escolar es un fenómeno contemporáneo de la escolarización masiva.

En este sentido, se pueden encontrar diversas concepciones del término fracaso escolar. Entre otros, se observa lo propuesto por la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2020), quien dicta que “el fracaso escolar se produce cuando un sistema no proporciona servicios de educación justos e inclusivos que conduzcan al éxito del aprendizaje, el compromiso, la participación más amplia en la comunidad y la transición a una edad adulta estable” (p. 6).

Otra perspectiva, además de la postura desde las necesidades educativas especiales e inclusión educativa, se lanza desde la psicología educativa. Para Terigi (2009), el propósito de ampliar la escolarización, ha generado un conjunto de estudiantes en los diversos niveles educativos de educación básica primaria y secundaria que no ingresan (por diversos factores) a la escuela, que habiendo ingresado no pueden permanecer en ella, que si logran permanecer no aprenden en los ritmos y en las formas en que se espera en la escuela, o que si aprenden en los ritmos y formas establecidos acceden a saberes (contenidos) de baja relevancia; razón por la cual se ve comprometida su ruta formativa posterior (p. 25). Desde esta postura, el fracaso escolar hace referencia a la deserción escolar y a la dificultad que presentan los estudiantes para aprender. También se incorporan al fracaso escolar la repitencia, la extraedad y el bajo rendimiento.

Al preguntar a los estudiantes de secundaria (de sexto a undécimo grado con excelente y bajo rendimiento académico), por sus percepciones sobre el fracaso escolar y la actitud que asumen cuando se les presentan dificultades en el estudio, se obtuvieron las siguientes respuestas de modo general: para ellos, las dificultades en el estudio (*fracaso escolar*), están asociadas principalmente con el bajo rendimiento académico y el estrés académico producto de dificultades académicas. En cada caso, afloran rasgos distintivos desde sus experiencias personales sobre el particular.

*Bajo rendimiento académico.*

El bajo rendimiento académico está vinculado, según los estudiantes, con “*perder el año*” (*la repitencia escolar*) como se observa en las siguientes respuestas:

*Est-1: Fracaso escolar para mí significa como que no es tan buen estudiante, no le va bien, eh que tiene un mal rendimiento, que no cumple con la meta que puedes ser pasar el año. Podría ser.*

*Est-2: Que le va mal.*

*Est-5: Cuando uno no rinde académicamente y puede llegar a perder el año.*

*Est-6: Fracaso escolar sería como perder el año y pues no llegar a lo que casi la mayoría de gente quiere es grabarse y tener un diploma.*

Además de la repitencia escolar, se observan expresiones tales como: “*no es tan buen estudiante*”, “*no le va bien*”, “*no rinde académicamente*”; todos estos aspectos que pueden asociarse al desempeño del estudiante frente a actividades de aprendizaje o procesos de evaluación que se realizan en la escuela. De modo preliminar, el bajo rendimiento académico, sería así una propiedad emergente, del desempeño estudiantil, y la repitencia escolar, un efecto de dicho rendimiento.

Adicionalmente, las respuestas de los estudiantes Est-3 y Est-4, que se presentan a continuación, complementan el modelo explicativo del bajo rendimiento académico

*Est-3: Como fracasar al estudio. Esto? Como retirarse o ya no estar en clase o... rendirse del estudio.*

*Est-4: Cuando una persona no se esfuerza, o no le importa como, o sea, el rendimiento académico. Entonces, pues ahí un fracaso porque no se esfuerza lo suficiente.*

De estas dos respuestas, se resaltan las expresiones “*rendirse del estudio*” y “*no se esfuerza, o no le importa*”. A la emergencia bajo rendimiento académico, del desempeño estudiantil, que conlleva a la repitencia escolar, se incorpora para enriquecer su interpretación, la deserción escolar y la falta de esfuerzo o desinterés en algunos estudiantes.

En refuerzo a lo manifestado por los estudiantes, los maestros también asocian en el fracaso escolar, al bajo rendimiento académico.

*Prof-1: “...eh que no alcance a pasar las asignaturas en el año. Eh, lo he observado este año con algunos estudiantes que llevan dos y 3 años en el mismo grado”.*

*Prof-2: “...porque necesariamente en algún momento ellos se van a van a llegar a un punto donde esa esa mediocridad lo lleva a que finalmente o pierdan un año o si llegan a la universidad con esa mentalidad pierden un semestre, pierden las materias y terminan retirándose posiblemente de una oportunidad de estudio”.*

El rendimiento académico, para mayor precisión el bajo rendimiento académico, desde la percepción estudiantil, es un aspecto relevante en el fracaso escolar. Tal sensación, posibilita concebirlo como una propiedad emergente de la actuación estudiantil en su proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el rendimiento académico es más que un indicador de desempeño escolar; es un tejido de actitudes, aptitudes, conocimientos y relaciones sociales cuyas cualidades distintivas diferencian los resultados (de avance o retroceso) de cualquier proceso formativo. Según Edel (2003), el adjetivo “bajo”, permite establecer una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de conocimientos, habilidades y valores carentes de desarrollo en el alumno, en relación con los estándares definidos para cada nivel de escolaridad.

Esta cualidad emergente, es gracias a una serie de circunstancias que, desde diversos estudios, se pueden categorizar en motivación escolar, autocontrol y las habilidades sociales que ostente el estudiante. De ello, dependerá su éxito o fracaso escolar. Desde el marco epistemológico de esta tesis, la motivación escolar se ubica en el foco de estudio. Es así como en palabras de los estudiantes, un factor causal del bajo rendimiento es “*cuando una persona no se esfuerza o no le importa como, o sea, el rendimiento académico*”.

En efecto, el bajo rendimiento es ocasionado, entre otros factores, por el poco esfuerzo o desinterés del estudiante en su proceso formativo. El éxito educativo depende así de la disposición tanto del docente como del estudiante para el acto educativo; esto es, un encuentro de voluntades para enseñar y aprender. Principio sin el cual es inane todo esfuerzo posterior. En este modelo explicativo causal del bajo rendimiento académico, se presentan como consecuencias, la repitencia y la deserción escolar. En el ambiente educativo, el desempeño del estudiante depende de la articulación de voluntad-capacidad.

#### *Dificultades académicas y estrés académico.*

Sin importar los matices de desarrollo voluntad-capacidad que tenga un estudiante, siempre experimenta dificultades académicas; sean éstas de rendimiento académico o de comportamiento en el aula que afectan su desempeño. Más que no experimentar dificultades, la voluntad para estudiar se evidencia en la actitud con la que se enfrentan dichos escollos; y esto es lo que conduce a un estudiante al éxito académico.

Por su corta edad, toda dificultad genera en el niño, niña o adolescente que estudia sentimientos de ansiedad, preocupación o confusión; pero en algunos casos desinterés o amotivación. Esas dificultades, provenientes de factores emocionales, físicos o de relacionamiento (interno o externo), generan presión sobre el estudiante para afrontar el contexto escolar. En este sentido, se ven afectadas habilidades de metacognición para enfrentar y resolver problemas, para presentar evaluaciones, para establecer relaciones con compañeros y profesores y para buscar reconocimiento e identidad en el ambiente escolar, entre otras. Así lo confirma, la postura de los maestros entrevistados para este análisis. El

profesor Prof-1 señala que el fracaso escolar está asociado a *“que un estudiante no pueda superar sus deficiencias académicas”*. Y por su parte, el profesor Prof-2 lo asocia a una mentalidad conformista en el estudiante al indicar que *“yo considero que fracaso escolar es ese mismo hecho de estar pasando todos los años ahí apenas como raspando”*.

Según los estudiantes, los estresores asociados al componente académico que perciben con más frecuencia están asociados a la comprensión de saberes específicos, la realización efectiva de actividades escolares y a la ausencia del maestro para su acompañamiento. Así lo dejan ver sus respuestas cuando se indagó por la actitud que asumen cuando se le presentan dificultades en el estudio.

*Est-1: “A veces como estrés porque, o sea, tipo de un tema que ya te explicaron y que no te sale. Es como que, o sea, como que tengo que hacerlo y no me sale”.*

*Est-3: “Pedir ayuda. A una vecina. Y me hace el favor y me explica lo que no entiendo”.*

*Est-4: “Eh, pedir apoyo a mi familia, digo profesores para que me expliquen lo que no entiendo bien. Me expliquen, estén conmigo en las actividades”.*

*Est-5: “En pandemia, cuando no estaba la presencialidad, sí llegué a presentar dificultades académicamente. En el sentido de que no entendía los trabajos y no tenía la presencia del maestro”.*

Desde una postura ontológica y epistemológica acorde al pensamiento complejo de Morin, no se puede abordar el estrés académico desde la Teoría Clásica del Estrés; ya que hacerlo, significa reducir la atención en los síntomas y en el agente estresor. En este sentido, en esta tesis doctoral se aborda el concepto desde la Teoría Cognoscitiva del Estrés. Según Barraza (2006), el estrés académico es un proceso sistémico de naturaleza adaptativa y fundamentalmente psicológico, que puede describirse en tres etapas: en primer lugar, el estudiante experimenta una serie de demandas en el entorno escolar que percibe como estresantes. En segundo lugar, estos estresores provocan un desequilibrio sistémico, que es una situación estresante que se manifiesta como una serie de síntomas, que son signos del

desequilibrio. Y en tercer lugar, para restablecer el equilibrio sistémico, el alumno se ve obligado a recurrir a mecanismos de afrontamiento.

Según los maestros, no todos los estudiantes, asumen posturas adecuadas para afrontar sus dificultades académicas. En su mayoría, señalan los profesores, los estudiantes asumen una actitud de apatía y de falta de compromiso hacia el cambio. Esto se deduce de sus posturas al preguntarles ¿Qué actitud asumen los estudiantes cuando presentan dificultades académicas en su asignatura?

*Prof-1: “Muchos con apatía, tienen la dificultad, pero no se les ve como el interés, el deseo de superar esas dificultades, de buscar ayuda tampoco”.*

*Prof-2: “Profe, me voy a comprometer a presentar las cosas, a hacer las actividades. ¡Voy a mejorar! Eh, deme una oportunidad y finalmente, como el sistema los termina arrastrando, pues su desempeño es ahí mediocre, mediocre, pasan raspando y sus grandes promesas de voy a cambiar nunca se cumplen”.*

El éxito académico se logra cuando las acciones de afrontamiento que realiza el estudiante logran superar la dificultad (restauración del equilibrio). En ese momento, los sentimientos iniciales de incertidumbre y preocupación se transforman en alivio y satisfacción. El apoyo familiar y social, presente en las acciones de afrontamiento realizadas por los estudiante Est-3 y Est-4 y el autoestima y autoconcepto, propuesto por el estudiante Est-5, al afirma que ante la dificultad se debe “*Generar más perseverancia y tener más optimismo a la hora de mejorar en esa debilidad*” permiten que los alumnos superen dificultades académicas, afronte estresores del contexto escolar y fortalezcan su rendimiento académico, evitando situaciones de repitencia y deserción; haciendo cara al fracaso escolar.

El apoyo familiar y la iniciativa que tome el estudiante, es fundamental en este contexto. Según la percepción del padre o madre de familia Acu-2 cuando su hijo presenta dificultades en el estudio pregunta en casa lo que no sabe. Complementa el Acu-2:

- *Sí. Pues él tiene una ventaja, pues que tiene dos personas en la casa, que es esto mi esposo y mi persona que somos profesionales, eso es una ventaja. Lo que él no sabe se le explica, lo que no lo busca es un niño que pues afortunadamente desde muy pequeño eh le gusta leer mucho e interpretar.*

De esta forma, la disposición de la familia para apoyar las dificultades académicas es relevante para obtener éxito en los estudios. En este aspecto se evidencia una diferencia cualitativa en los padres o madres de familia Acu-1 y Acu-2. A la pregunta por la actitud que asumen como padres ante las dificultades de sus hijos, esto respondieron los padres o madres:

*Acu-1: “Y yo lo asumo, mejor dicho, o sea, pues a mí me da así, o sea, en pocas palabras pues me da como un poco como de tristeza porque la verdad pues eh todo el esfuerzo que uno hace como para que ellos vengan a estudiar y les entregan a unos buenos resultados y para que le entreguen malos resultados a uno. Entonces a uno como padre pues le da sí como como tristeza, digamos eso”.*

*Acu-2: “Pues siempre he tratado de no le no le pego, obviamente no lo castigo con castigo fuertes ni nada, pero sí, por ejemplo, le quito las cosas que a él más le gustan. Por ejemplo, el celular. Yo a mi hijo desde que tiene celular siempre el celular es controlado y a ciertas horas si le va mal, castigado, no hay celular por este mes hasta que no me recupere. Sí. En algún momento. O pues me siento y digo, “¿Qué pasa? Usted es el número uno. Siempre ha sido así.” Y siempre trato de hablar con mi hijo de la mejor manera”.*

Para el éxito académico, la respuesta activa de los padres cuando se presentan dificultades es requerida. Se entiende que la preocupación o la tristeza invadan la mente, pero la orientación y el consejo de cómo actuar por parte de sus familiares ayudan al estudiante a asumir posturas más responsables y a asumir las labores académicas.

### **Saber Estudiar**

Alcanzar el éxito académico obedece a diversos factores, sin embargo, todos ellos convergen en una idea central: saber estudiar. La idea *saber estudiar* está asociada con las

prácticas y modos de estudio. Por ello resulta valioso observarla y analizarla desde un punto de vista interno y externo. Los factores internos que evidencian que un estudiante sabe estudiar se alinean con asuntos tales como prepara el material de estudio, saber leer de forma estructurada el material para tener una comprensión general del tema a abordar, tomar apuntes, hacer resúmenes, vencer las distracciones, entre otros. Todos ellos vinculados esencialmente con la voluntad y con algunas capacidades cognitivas básicas. De modo externo, se debe prestar atención a condiciones del contexto, bien sea escolar o de estudio en casa. El orden, el silencio, la temperatura, la comodidad del espacio son ingredientes que se valoran a la hora de estudiar.

Con el fin de determinar las prácticas y los modos de estudio que emplean los estudiantes, se les preguntó en la entrevista ¿cómo estudia o cómo realiza las tareas en casa? De las respuestas obtenidas, se obtuvieron los códigos *estrategias y recursos para el aprendizaje y organización del tiempo*.

#### *Estrategias de aprendizaje*

Las estrategias de aprendizaje son actividades consientes e intencionales que orientan las acciones a seguir para lograr determinadas metas de aprendizaje por parte de los estudiantes. Estas estrategias son algo más que simples secuencias o conjuntos de destrezas; se aplican a una tarea de forma intencionada y no pueden reducirse a rutinas automatizadas.

Observemos las respuestas de los estudiantes:

*Est-1: Las tareas siempre las hago como que no casi nunca uso celular o computador, o sea, con lo que yo entiendo y con lo que tengo en el cuaderno.*

*Est-2: Con ayuda de mi mamá*

*Est-3: Por Internet. Pues me meto a Google y busco más o menos la pregunta y ahí refiero a lo que yo vaya a poner.*

*Est-4: Para estudiar yo hago como un resumen del tema. Y lo intento hablar sola para así soltarme más. Y las tareas, como ¿en qué sentido? Busco material normalmente en Google o en YouTube. Y digamos de un horario de 2 a 5 de la tarde y con tiempo para entregar tareas así.*

*Est-5: Con un tiempo estimado de dos días anticipación antes de entrar al trabajo para tener tiempo y organizadamente y en el momento estar concentrada.*

*Est-6: Por internet y es como regularmente. Sí. Regularmente es como algunas veces lo hago por internet y algunas cosas que no entiendo se las pido a mis compañeros.*

En la respuesta del estudiante Est-1, la toma de apuntes es fundamental. Una buena práctica de toma de apuntes implica estar atento en clase, siguiendo las orientaciones del profesor y comprendiendo las explicaciones del concepto o tema que se desarrolla en clase. El estudiante Est-3 menciona que realiza acciones de búsquedas en medios digitales para estudiar y realizar las tareas en casa y el estudiante Est-4 señala que hace resúmenes que posteriormente repasa para retener y comprender el conocimiento.

En el uso o aplicación de acciones que posibiliten el aprendizaje está el factor diferenciador de éxito académico. De tener alto o bajo rendimiento académico. Los estudiantes entrevistados con excelente rendimiento (Est-1, Est-4 y Est-5) expresan en sus respuestas la puesta en práctica de acciones que les permita estudiar y aprender. Mientras que los estudiantes con bajo desempeño académico (Est-2, Est-3 y Est-6), se limitan a preguntar bien sea a un familiar o amigo, o a buscar en la web sin desplegar acciones que le permitan interiorizar y comprender el tema de estudio en cuestión.

En este sentido, los maestros señalan que a los estudiantes, en general, les falta método de estudio. Ellos expresan que:

*Prof-1: “Más bien yo sí, más bien yo les he insistido mucho en ese aprendizaje porque veo que no lo tienen. Falta mucho método de estudio, mucho método para la lectura”.*

*Prof-2: “Los estudiantes son muy memorísticos. Pero dentro de ese tratar de aprendizaje memorístico, la memoria le falla”.*

La elección de estrategias de aprendizaje efectivas, refiere al compromiso y una actitud estudiantil para aprender. Es vital orientar a los estudiantes al autoconcepto. Proveer de capacidad a los alumnos para que puedan percibir fortalezas y debilidades en el estudio. Que sean conscientes de los ritmos y formas en que aprende, es fundamental. Y esa es una

labor principalmente del docente. Para eso, los profesores deben presentar el abanico de acciones que los estudiantes pueden emplear y hacer propias para potencializar su aprendizaje.

### *Recursos para el aprendizaje*

En el contexto educativo se concibe por recurso para el aprendizaje a todo medio (digital o impreso), camino, recurso o canal que usan tanto estudiantes como docentes dentro o fuera del aula de clase con el propósito de facilitar el proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje (López, 2012). En esta tesis, el análisis se centra en aquellos recursos que usan los estudiantes mientras estudian o realizan sus deberes escolares en casa puesto que se están estudiando los factores que, para los alumnos, inciden en la motivación/amotivación para estudiar que favorezcan aprendizajes significativos.

En este sentido, saber estudiar implica usar recursos que apoyen el aprendizaje. De esta manera, pueden distinguirse estudiantes que saben estudiar y aquellos que no. Y más mérito tiene en el aprendizaje los recursos que surgen del intelecto del estudiante, producto de sus formas de aprender. Así lo deja ver apartes de las respuestas de los estudiantes Est-1 y Est-4, alumnos caracterizados por su éxito escolar. El Est-1, por ejemplo, privilegia el uso de recursos de su propia autoría por encima de recursos que pueda obtener por medios como el celular o computador. El estudiante en mención dice que *“las tareas siempre las hago como que no casi nunca uso celular o computado, o sea, con lo que yo entiendo y con lo que tengo en el cuaderno”*. Los apuntes de clase, son su principal recurso de aprendizaje.

De igual forma, el estudiante Est-4 utiliza como recursos sus propias construcciones. Menciona que *“para estudiar yo hago como un resumen del tema. Y lo intento hablar sola para así soltarme más”*. El resumen del tema en este caso es el recurso para aprender. Pero también, emplea recursos consultando a través de la Web. Complementa el estudiante *“...y las tareas, como ¿en qué sentido? Busco material normalmente en Google o en YouTube”*. En ocasiones, no es suficiente quedarse sólo con el material que como estudiante se pueda construir. Habrá momentos en donde la duda o la distracción no permitan tener claridad sobre un tema a fin de realizar una adecuada toma de apuntes, o de resumir correctamente un saber

de tal forma que capture la esencia de tema en cuestión que posibilite su comprensión. En estas circunstancias, la búsqueda y utilización de otros recursos resulta complementario y necesario para aprender de forma significativa.

Por el contrario, no hacer un esfuerzo por construir sus propios recursos de aprendizaje o dejar la iniciativa de búsqueda de materiales a otros, denota no saber estudiar. Al respecto, los estudiantes Est-2 y Est-6, caracterizados por tener bajo rendimiento académico, así lo dejan ver en sus respuestas. El Est-2 dice que estudia o realiza las tareas en casa “*con la ayuda de mi mamá*”. Y por su parte, el Est-6 expresa que “*por internet y es como regularmente. Sí. Regularmente es como algunas veces lo hago por internet y algunas cosas que no entiendo se las pido a mis compañeros*”.

#### *Organización del tiempo*

Se evidencian dos propósitos de la organización del tiempo. El primero, para cumplir con la realización y la entrega de los deberes escolares (tareas). Y el segundo, para facilitar la concentración. En este caso, saber estudiar, refiere al segundo. Veamos. Un asunto de trascendental relevancia cuando se está estudiando es mantener una concentración adecuada que permita el aprendizaje. Al respecto, el manejo del tiempo contribuye significativamente a este fin.

Al respecto, señala Rojas en su libro “La conquista de la voluntad: como conseguir lo que te has propuesto” (1994) que en función del tiempo asignado al estudio, es conveniente hacer pausas de vez en cuando. No es lo mismo una hora de estudio a toda una tarde de trabajo académico. Las pausas pueden durar unos minutos, durante los cuales uno puede relajarse o regalarse una comida o bebida, o simplemente estirar un poco el cuerpo. Lo ideal es que el esfuerzo necesario para estar concentrado se corresponda con la cantidad adecuada de estas pausas (p. 96).

En consonancia con lo anterior, los estudiantes Est-4 y Est-5 dejan ver en sus respuestas que definir un horario para el estudio es factor relevante en los estudiantes. El Est-

4 dice *“Y digamos de un horario de 2 a 5 de la tarde y con tiempo para entregar tareas así”*.

Por su parte, el estudiante Est-5 menciona:

*“Con un tiempo estimado de dos días anticipación antes de entrar al trabajo para tener tiempo y organizadamente y en el momento estar concentrada”*.

El buen manejo del tiempo previene la antítesis de la concentración en el proceso de aprendizaje; el cansancio psicológico o mental. En estricto sentido, el estudiante que sabe estudiar es quien se acostumbra a no desfallecer cuando la fatiga hace presencia.

### **Aprender a Planificarse**

Para ser un buen estudiante, lo primero que se debe saber-hacer es racionalizar el estudio y definir un plan sólido. De este modo, aprender a crear un plan de estudio es una de las primeras habilidades que se debe fomentar. El orden es necesario para estudiar de manera significativa. Por mucho que lo intente, el estudiante no puede avanzar en su proceso formativo sin orden. En este proceso de racionalización, la elaboración de un plan de estudio, la concentración y dedicación y el aplazamiento surgen como códigos in vivo de los informantes claves.

#### *Plan de estudio*

Para establecer un plan de estudio, el recurso a gestionar es el tiempo. Y en un proceso de racionalización del aprendizaje, el tiempo se gestiona para aprender de forma significativa y eficiente. Es por ello que se debe hacer una distribución justa del mismo para cumplir con la realización y la entrega de los deberes escolares (tareas) y la preparación de exámenes. Al respecto, al indagar si planifican u organizan el tiempo de estudio y la forma de cómo lo hacen, los estudiantes en su totalidad manifiesta que si lo realizan; la diferencia radica en la distribución del tiempo en función del propósito de hacerlo.

Los estudiantes que tiene bajo rendimiento académico no siempre planifican su estudio; y cuando lo hacen, el cumplimiento es el factor de movilización. A la pregunta ¿Planifica u organiza el tiempo de estudio? Y ¿Cómo lo hace? Esto respondió cada alumno:

*Est-2: “Sí. Digamos, si tengo salidas en la noche, hago tareas de, digamos, de dos a cuatro. ¿Y si no tiene salidas en la noche? En la tarde”.*

*Est-3: “A veces. Pues primero separo los cuadernos con los que tengo tareas y a los que no. Después comienzo a realizar una por una sin distracción ni nada”.*

*Est-6: “Sí. Primero en la mañana desayuno, pum, me voy a estudiar en la tarde trabajo y en la noche como tipo 6 de la 6, 7 de la noche hago tareas y ya como tipo nueve 9, 10 ya me estoy acostando”.*

Para lograr un aprendizaje significativo, la planificación del estudio, ante todo, debe ser permanente y justa. Ahí radica su rigurosidad. No hacerlo de forma constante ni equitativa es señal de desconocimiento bien sea de cómo hacerlo o de sus beneficios para el aprendizaje. El estudiante que en ocasiones planifica el tiempo de estudio, en palabras de la estudiante Est-3 “A veces”, debe fortalecer su voluntad para que la constancia se haga hábito a pesar del sentimiento inicial de sacrificio que experimenta al planificar. Debe observar los logros que obtiene en su aprendizaje cuando planifica su estudio y proyectarse de forma tal que perciba siempre es posible sentir dicha gratificación.

Anteponer el cumplimiento sobre el aprendizaje en el estudio, no es buen síntoma de un estudiante con voluntad para estudiar. En este sentido, giran las actuaciones de los estudiantes Est-2 y Est-6. La planificación del estudio está supeditada a la realización de actividades extracurriculares. Primero están las actividades sociales que tenga el estudiante u obligaciones laborales que a temprana edad deben asumir y por esta razón organizan el tiempo de estudio, para simplemente cumplir con entrega de tareas.

Esta postura es reafirmada por los maestros. En las aulas de clase, desafortunadamente, la mayoría de estudiantes no define un plan de estudio. En la visión de los profesores, a los estudiantes se les dificulta hacer actividades de aprendizaje que demandan tiempo y esfuerzo de su parte. En sus palabras:

*Prof-1: “...son como muy inmediatistas. Entonces, por ejemplo, en actividades de clase o tareas que se les dejan, ellos recurren a internet y lo primero que encuentran*

*es lo que copian, así no tenga muchas veces nada que ver con lo que se les está solicitando”.*

*Prof-2: “Eh, no solamente dificultad, sino pereza. O sea, cualquier trabajo que para ellos implique eh demorarse más que el tiempo de la clase ya es, uy, ¿por qué tan largo? ¿Por qué tantos ejercicios? ¿Por qué tan complejo?”*

En el mismo sentido, los padres de familia manifiesta que los estudiantes no planifican u organizan el tiempo en casa para estudiar.

*Acu-1: “Pues a veces. -Pues él está haciendo algo y sí y dice, "Bueno, voy a hacer tareas." Sí, pero entonces él no tiene un horario específico”.*

*Acu-2: “Mi hijo no organiza el tiempo de estudio en casa”.*

Caso contrario se evidencia cuando la planificación responde a un propósito de aprendizaje. El orden, la dedicación, la antelación a los eventos se hace evidentes en la planificación realizada por el estudiante. En este sentido, lo manifestado por los estudiantes Est-1, Est-4 y Est-5 con concordantes.

*Est-1: Sí. Para hacer las tareas es tipo es domingo o sábado, viernes. Primero los cuadernos, las tareas que tengo para el lunes y ahí ya las que son para el viernes ya son las últimas que voy haciendo.*

*Est-4: Sí. La hago semanalmente para una evaluación unos dos días antes de 2 horas más o menos haciendo lo que dije que hago un resumen del tema y eso para que no me quede todo sobre tiempo.*

*Est-5: Sí, dos días antes hacer los trabajos y en el horario de la tarde. Pues dependiendo si son muchos trabajos, pues si hago un plan en mi celular organizo mis tiempos, cuál es la tarea más cercana y ordeno mi lugar de trabajo y duro por ahí 2 horas generando los trabajos. El trabajo más complicado primero y ya después si en ese mismo momento tengo evaluaciones, las dejo para lo último ya para así dejar todo listo.*

La organización del tiempo se realiza definiendo prioridades que permitan elegir qué actividades se hace primero, qué después y así hasta finalizarlas. La proximidad y la

complejidad son criterios para distribuir en el tiempo las acciones y más cuando el volumen de deberes es considerable. El orden en el lugar de estudio es fundamental, tanto para el aprendizaje como para el cumplimiento.

### *Concentración y dedicación*

La capacidad de prestar atención es crucial para llevar a cabo todas las tareas cotidianas, por sencillas o complejas que sean. Y más, en aquellas que requieren del intelecto humano para su realización. En sintonía con el paradigma de la complejidad, y como lo señalan Machado y otros (2021) se habla de la atención como un proceso complejo. Producto de lo anterior, se exponen diversos tipos de atención junto con la postulación de varios modelos explicativos. Uno de esos tipos de la atención es la concentración.

Se caracteriza por la constancia con que se orienta la atención hacia un estímulo u objeto concreto. La intensidad de la atención, que mide la fuerza con la que una persona se centra en una actividad, objeto o tarea concretos ignorando todo lo demás que ocurre a su alrededor, es otra forma de distinguirla. Según Machado y otros (2021) “la intensidad atencional y el volumen guardan una relación inversamente proporcional” (p.78). En el contexto escolar, la concentración gira entorno a la capacidad cognitiva del estudiante para mantener la atención en clase, frente a las explicaciones u orientaciones de sus profesores en el desarrollo del plan de estudios y en la prolongación del esfuerzo en la realización de los deberes escolares en casa. Sin duda, la concentración es un destello de la voluntad para estudiar.

Se deben propiciar condiciones para que los estudiantes se concentren en su proceso formativo. Esto implica, entre otros, en establecer y mantener ambientes de aprendizaje caracterizados por el “aislamiento”, el silencio y el orden. En lo manifestado por el estudiante Est-3 “...después comienzo a realizar una por una sin distracción ni nada”, se evidencia como un factor en la planificación del estudio la concentración desde el punto de vista de la no-distracción. Por contraste, los maestros señalan problemas de concentración por parte de los estudiantes en el aula. El profesor Prof-1 manifiesta que percibe en los estudiantes

*“Mucha distracción. Se distraen con cualquier cosa, con los celulares, eh como que no hay una capacidad de atención eh larga, sino son de corta cortos momentos de atención”.*

En casa, también los padres de familia manifiestan que los estudiantes presentan dificultades de concentración. Según los padres de familia, no hay una concentración sostenida en el tiempo sino momentánea o según ciertas circunstancias. Así lo expresa los padres:

*Acu-1: “Pues concentrarse, concentrarse que digamos, así como tal, no. Tiene dificultades para la concentración así por partes. Él va haciendo las tareas hasta que las termina”.*

*Acu-2: “Sí se concentra en ciertas tareas porque él dice que, por ejemplo, sociales a él no le gusta, nunca le ha gustado. Y, por ejemplo, el inglés, él dice, entiende bien el inglés, pero no. No es su pasión, la pasión de él son las matemáticas y pues se ven los resultados”.*

En efecto, la distracción es considerada el factor que afecta negativamente la concentración. Y se manifiesta a partir de condicionantes (distractores) internos o externos. Como distractores internos, un estudiante puede ver afectada su concentración por: patologías que padezca, dificultades personales o familiares, estrés que pueda experimentar debido a dificultades académicas, fatiga mental, debilidad de la voluntad y la acumulación de deberes escolares, entre otras. De forma externa, aspectos como el ruido, la falta de un horario que permita organizar el estudio, la complejidad, el volumen y lo rutinario de los deberes escolares favorecen a la distracción del estudiante.

#### *Aplazamiento*

En la planificación del estudio es necesaria la organización a corto y mediano plazo de los deberes escolares y el tiempo para realizarlos con antelación. Esta habilidad es reconocida en estudiantes que no postergan el desarrollo de sus labores. Así se deja ver en los siguientes apartes de las respuestas de los estudiantes Est-1, Est-4 y Est-5.

*Est-1: “...las tareas que tengo para el lunes y ahí ya las que son para el viernes ya son las últimas que voy haciendo”.*

*Est-4: “...para que no me quede todo sobre tiempo”.*

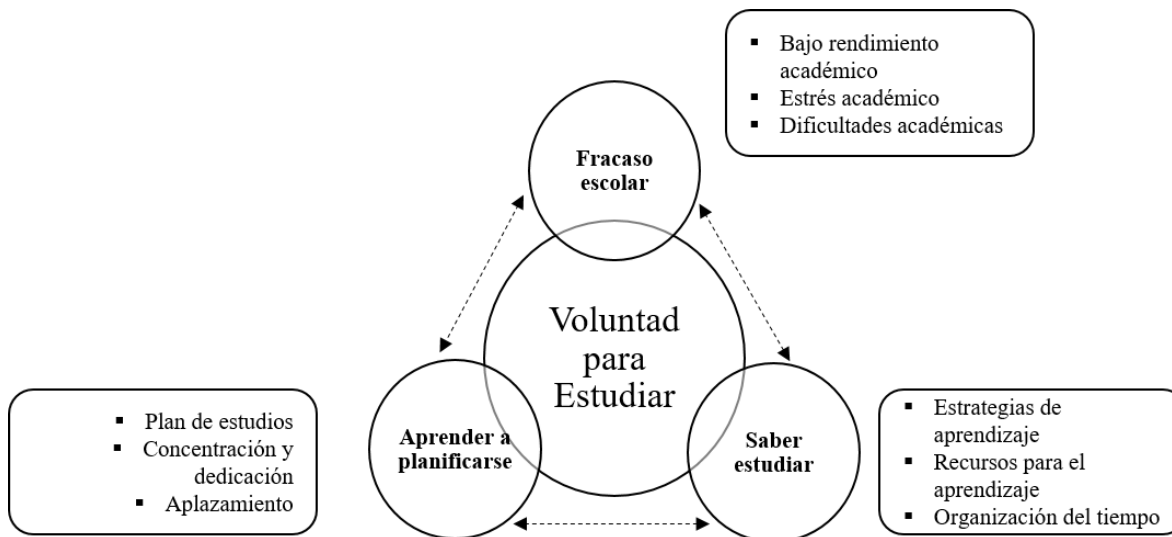
*Est-5: “...ya para así dejar todo listo”.*

El aplazamiento consiste en retrasar actividades que requieren de atención, sustituyéndolas por otras de poca relevancia para el momento o que generan placer. Esta postergación se da, generalmente por miedo o desmotivación. Este hábito de dejar todo para el último momento, gobierna tanto el pensamiento como la actuación del estudiante bajo la égida de la prisa que imposibilita la reflexión en lo que se está haciendo. Siendo esto un factor que impide el aprendizaje.

El instinto de supervivencia del ser humano, florece en el estudiante que aplaza un deber escolar orientando su acción al cumplimiento y para ello vuelca toda su atención en conseguir “atajos”, que le permitan suplir el tiempo aplazado. De cualquier forma, se debe cumplir con la tarea y así la ayuda familiar y social o la tecnología contribuyen a esta lógica de postergación. Cuando se aplaza, no solo se pospone la realización de una tarea, se posterga el aprendizaje y si no hay conocimientos previos sólidos que permitan la comprensión de saberes posteriores, tampoco será significativo el aprendizaje.

En síntesis, la voluntad para estudiar de un estudiante permite evidenciar la motivación/amotivación estudiantil para el aprendizaje en la medida en que: devela las actitudes y aptitudes que tiene un estudiante en su postura frente a las dificultades académicas; evidencia el uso de estrategias y recursos de aprendizaje para estudiar; y confirma si se racionaliza el proceso de aprendizaje, estableciendo un plan de estudios que permita concentración y dedicación evitando el aplazamiento de los deberes escolares. La Figura 15 presenta la categoría voluntad para estudiar, a partir de sus elementos constitutivos fracaso escolar, saber estudiar y aprender a planificarse.

Figura 15. Voluntad para Estudiar



Fuente: elaboración propia.

### **Categoría Inteligencia Emocional.**

En la actualidad, la inteligencia emocional (IE) se ha consolidado como una noción trascendental en el contexto educativo. Su vinculación, según Goleman (1995), con la automotivación, la resistencia ante los contratiempos, el control de los impulsos, el aplazamiento de la gratificación, la regulación del estado de ánimo, el control de la ansiedad, la empatía y la confianza en los demás, la consolidan como un factor esencial para posibilitar un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Reflexionar sobre los aspectos que hacen sentir malestar emocional a los estudiantes, que les generan problemas de atención y razonamiento, que causan ansiedad o depresión o que afectan sus relaciones sociales, permite identificar y teorizar sobre los factores que inciden en la motivación/amotivación estudiantil para el aprendizaje en la educación secundaria en Colombia.

### **Malestar Emocional**

Aquella sensación subjetiva de bienestar disminuido es conocida como malestar emocional. Se presenta como un conjunto de síntomas ambiguos sin causa orgánica aparente, y se manifiesta como malestar, incomodidad o “sentirse mal”. Se da como reacción a diversas

situaciones del contexto bien sean familiares, sociales, académicas y laborales. Según Berenzon y otros (2014), en el ámbito de la medicina, una persona con malestar emocional presenta síntomas de dolor corporal en algunos músculos y cabeza; y emocionalmente, experimenta tristeza, fatiga, insomnio, preocupación e irritabilidad.

En el contexto educativo, los elementos del contexto que generan malestar emocional a los estudiantes, y que aparecen como códigos in vivo de sus manifestaciones, están relacionados con la *relevancia del contenido que estudian, la actitud que asumen el docente, la carga de tareas y la falta de tiempo para atenderlas, el cansancio y el irrespeto de los compañeros.*

#### *Relevancia del contenido*

Dado que se trata de un constructo multidimensional complejo con múltiples dimensiones, entre ellas la eficacia, la eficiencia y la pertinencia, la satisfacción de los estudiantes con la formación que reciben se incluye como elemento sustantivo en la valoración (que tienen los actores del proceso formativo) de la calidad de la educación. En este sentido, Pérez y otros (2023) señalan que la UNESCO afirma que es fundamental dar prioridad a los estudiantes y a sus necesidades, considerándolos como contribuyentes vitales y líderes responsables en su proceso formativo.

En Colombia, los contenidos curriculares que se imparten en la educación inicial, primaria y secundaria, han sido estructurados por dos referentes macros, a saber, los Estándares Básicos de Competencia (EBC-2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA -2016), siendo los DBA el referente normativo actual para organizar los aprendizajes, manteniendo relación con los EBC. En el marco de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) materializados en los planes de área y de aula que realizan los maestros y maestras, es crucial recordar que los DBA por sí mismos no constituyen una propuesta curricular y deben articularse con los enfoques, metodologías, estrategias y contextos definidos en cada establecimiento educativo.

En este sentido, y tal como se expresa en los DBA, el docente tiene la posibilidad, según los aprendizajes, de desarrollar experiencias que aporten al alcance de uno o de varios de los aprendizajes propuestos en los DBA de forma simultánea. Al igual, de contextualizar de acuerdo a la región, características éticas y otros determinantes que considere pertinentes. Es en esta labor de gestión curricular que realiza el docente, donde resulta un contingente de estudiantes que les resulta intrascendentes los contenidos a los que se ven expuestos en su proceso formativo. Este aspecto de inconformidad o desagrado por los contenidos se presenta como factor generador de malestar emocional.

Se preguntó a los estudiantes cuando estudian ¿qué aspectos le generan malestar emocional? Y la respuesta del estudiante Est-1 comprueba lo hasta acá dicho:

*Est-1: “A veces temas que no me gustan, o sea, como que tipo a mí no me gustan tanto como las guerras y esas cosas así. Eh, entonces, o sea, como que saber qué pasó a veces es desagradable porque tipo que se murieron tantas personas y... A veces en sociales o a veces también la parte del cuerpo di que la digestión y eso.”*

Puede decirse que un estudiante aprende un contenido cualquiera (sea un hecho, un concepto, un procedimiento, una norma) cuando puede atribuirle un significado. Desde la psicología cognitiva se habla de aprendizaje significativo (Ausubel, 1978). Dos condiciones son requeridas para que un aprendizaje sea significativo y no, por ejemplo, memorístico. Una de ellas está asociada directamente con el contenido y con la forma en que éste sea expuesto al alumno (Coll, 1987). Según Ausubel y Novak, el material de estudio debe ser “lógicamente significativo”, es decir, debe tener una estructura interna que presente el contenido de forma lógica y no arbitraria ni confusa. A lo anterior se debe agregar la forma en que el docente expone el material, la cual debe ser propicia para la construcción de significados por parte del estudiante. Centremos la atención en este aspecto.

Expresiones como “*A veces temas que no me gustan, o sea, como que tipo a mí no me gustan tanto como las guerras y esas cosas así*” son muestra evidente de la poca significancia del contenido o de la forma en que se presenta, y que constituye un generador de malestar emocional y no permite el aprendizaje significativo. Al respecto, como lo señala

Ballester (2002), la escuela y los docentes deben hacer esfuerzos por diseñar materiales y presentarlos a los estudiantes garantizando que: el objetivo de aprendizaje esté tan explícito como sea posible, se acuda a los intereses y motivaciones del estudiante pero no limitarse a éstos, se eleve al máximo la actividad cognoscitiva de tal forma que se despierte la curiosidad intelectual del estudiante y ayude al estudiante a que se proponga metas realista y a que evalúe su progreso a partir de retos.

#### *Actitud del docente*

Otro aspecto que genera malestar emocional a los estudiantes, según su percepción, es lo acá denominado como la *actitud del docente*. Este código se identifica a partir de las siguientes expresiones:

*Est-2: “El mal genio a los profesores.”*

*Est-6: “Algunas veces pues lo que son los compañeros que son muy como muy patanes y algunas veces pues no miden las palabras que dicen y pues y algunas veces algunos profesores que vienen con mala actitud. Son pocos.”*

En términos de propiciar la motivación/amotivación de los estudiantes para el aprendizaje, más que definir el rol o papel que debe tener el docente en el proceso formativo, como se describe en la mayoría de los modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje actuales, es pertinente hablar de la labor docente a partir de su actitud.

Además del conocimiento disciplinar, pedagógico y metodológico, es de vital importancia que el docente sea un entusiasta, un motivador y esto riñe no con la realidad formal (acervo teórico) sino con la realidad fáctica (cotidianidad en el aula). Es comprensible para los docentes en general, que entre más activa, lúdica y gratificante le resulte a un estudiante una clase, su aprendizaje en ella se hace más significativo, y por tanto perdurable en el tiempo. Para que se logre este propósito, el primero que debe experimentar placer en una clase es el docente. Y esto es gracias a su vocación.

En este sentido, en una educación de motivación estudiantil para el aprendizaje se requiere de un profesor entusiasta, que le encanta enseñar, que demuestra pasión por la

materia, que irradia confianza, que involucra a los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que exhibe un alto grado de conocimiento y experiencia y que mejora el aprendizaje de los estudiantes a través del afecto. Actitudes contrarias, generan un efecto adverso y estimulan malestar emocional en los alumnos.

#### *Carga de tareas y falta de tiempo*

La sobrecarga de deberes escolares es un asunto que inquieta y desequilibra a los estudiantes emocionalmente, creando impedimentos para su estudio en casa. Por definición, según Cooper (2001) estos deberes son “tareas” asignadas por los docentes para que los estudiantes las realicen en contextos y horarios extra-clase. Existen ventajas, pero también desventajas en la realización de tareas. Entre las más relevantes se tiene que los deberes escolares, según Schunk y Zimmerman (2008) tienen la capacidad para ayudar a los estudiantes en adquirir habilidades para gestionar su tiempo y de estudio, convirtiéndolos en aprendices autónomos fuera del aula de clase. Por el lado negativo, Pan (2015) la acentuación de la desventaja social provocada por la desigualdad de recursos de origen, la ampliación de la brecha entre los alumnos de alto y bajo rendimiento, y el fomento de los costes de engaño a nivel individual, como la disminución de la motivación, el aumento de la ansiedad o el aburrimiento y la disminución del tiempo para actividades extracurriculares.

En este contexto, una circunstancia que favorece la negatividad de los deberes escolares, y que es manifestada por estudiantes de alto rendimiento académico, es la sobrecarga de tareas.

*Est-4: “Cuando es un trabajo muy largo y por ciertas circunstancias eh lo dejo en poco tiempo, entonces tengo que usar más tiempo del que yo digo para hacerlo o cuando no entiendo una cosa y pues no tengo al profesor para que me explique en ese momento.”*

*Est-5: “Cuando estoy en mi casa, pues el hecho tal vez de sentir muchos trabajos y poco tiempo es algo que me estresa.”*

La definición de excesiva carga de tareas tiene consecuencias en la salud mental de los estudiantes. Y en lugar de promover el desarrollo de hábitos de estudio autónomo, se causan sentimientos de estrés, angustia y en general de malestar emocional. De esta manera, se debe garantizar que la cantidad de deberes escolares sea justa y debe estar en directa proporción con el propósito formativo que se pretende alcanzar. Asimismo, más que cantidad se trata de calidad. No debe ser el objetivo que el estudiante dedique una cantidad de tiempo a realizar la tarea, es más relevante para el aprendizaje el esfuerzo que invierte el estudiante y la forma como orienta su trabajo y gestiona los recursos para hacerle frente a la actividad. Así las cosas, actividades donde el estudiante observe su utilidad, donde valore su realización por interesante o retador que resulte el deber escolar, se sentirá movido (motivado) a realizarlo sin importar el tiempo y el esfuerzo que le resulte hacerlo.

### *Cansancio*

El cansancio o fatiga por falta de sueño es en la actualidad una problemática que padecen los niños, niñas y adolescentes. Estudios señalan que el tiempo de sueño nocturno adecuado hay venido disminuyendo. Según Owens y otros (2014) de 7 horas efectivas de sueño, se ha pasado en promedio a 4,9 horas en los últimos 20 años. Esta situación ha generado preocupación en los campos de la salud y la educación, particularmente en el rendimiento escolar, ya que dormir lo suficientes es fundamental para un adecuado desarrollo fisiológico y cognitivo.

Desde la Neurociencia, se evidencia que el sueño tiene una íntima relación con las actividades neurofisiológicas. Dos aspectos permiten corroborar lo anterior. Uno, dormir todas las fases del sueño repercute en el sistema nervioso a nivel fisiológico y morfológico; y dos, la carencia del sueño tiene efecto en la salud física y redundante en el estado emocional y en la productividad de los individuos (Aguilar, y otros, 2017). En este sentido, el sueño presenta incidencia en el sistema inmunológico, el sistema cardiovascular y el sistema endocrino. En este sentido, La falta de sueño nocturno es reconocida por los estudiantes como otro factor que influye en su malestar emocional. Las siguientes respuestas son manifestaciones de ello:

*Est-3: “A veces cuando no duermo muy bien me dan sueños algunas clases, entonces me siento...”*

*Est-5: “¿En el colegio? Cuando no he dormido bien, me genera mucho estrés”*

Se entiende así el malestar emocional que perciben los estudiantes ante la falta de sueño, con expresiones tales como “*cuando no he dormido bien, me genera mucho estrés*”.

En términos educativos, el sueño participa en funciones relacionadas con la plasticidad cerebral, proceso en el cual se aumentan las conexiones neuronales, de forma constante a partir del aprendizaje, la estimulación cognitiva y sensorial y la experiencia. Lo anterior posibilita la capacidad para adquirir, retener, almacenar y evocar información; esto es, favorece la memoria. En atención a que este proceso se potencia a partir del sueño REM, por sus siglas en inglés (Rapid Eyes Movement) y la segunda fase del sueño NREM (Not Rapid Eyes Movement), logra establecer conexiones entre los lóbulos temporales mediales y las áreas neocorticales del cerebro. Para Aguilar y otros (2017) una noche de mal sueño genera efectos negativos en la actividad del hipocampo en el proceso de codificación de memoria episódica, manifestándose en niveles bajos de retención posterior.

La motivación también se ve afectada por la falta de sueño. Al respecto, Maslow en su Teoría de las Necesidades, jerarquiza niveles de carencias que deben ser satisfechas por el individuo para alcanzar su auto-realización (crecimiento personal). En la base de la pirámide, están las necesidades fisiológicas, las cuales son básicas para la vida, respirar, comer, descansar, entre otras, (Maslow, 1975). Al respecto, señala Hernández (2021) que no es posible hablar de consolidación de aprendizajes, ni de motivación para ello, ni siquiera de una mínima aspiración al rendimiento académico, si no se satisfacen las necesidades fundamentales. Elementos que impactan de manera significativa en la educación, no solo en el presente, sino desde siempre, debido a que esta condición humana es ineludible conforme a la naturaleza del ser humano en su totalidad.

*Irrespeto de compañeros*

El escenario natural para el aprendizaje, en la educación actual, es el aula de clase. En ella se deben propiciar todas las acciones necesarias para que docentes y estudiantes interactúen alrededor del proceso de enseñanza y aprendizaje; y esta relación debe darse en ámbitos de respeto y equidad para lograr el aprendizaje. En este sentido, uno de los aspectos que genera malestar emocional en los estudiantes, está en la comunicación entre pares, específicamente en el trato y el uso de palabras inadecuadas. Así lo refleja la respuesta del estudiante Est-6, a la pregunta: cuando está estudiando, ¿qué aspectos le generan malestar emocional?

*Est-6: “Algunas veces pues lo que son los compañeros que son muy como muy patanes y algunas veces pues no miden las palabras que dicen”.*

A favor de esta percepción estudiantil, el profesor Prof-1 expone, al indagar por su apreciación de malestar emocional en los estudiantes, que *“Eh, bueno, este año no hay tanto, de pronto no encuentro así tantos, pero sí... Se logra identificar quiénes están de pronto algo enfermos o tienen alguna dificultad e o están ahí mismo entre ellos con alguna situación, algún conflicto”.*

Es cotidiano que al interior de las instituciones educativas, aunque no debiera ocurrir, se presenten conflictos entre estudiantes. El uso de palabras ofensivas, agresiones verbales y físicas, riñas, acoso escolar o bullying, entre compañeros de clase o estudiantes caracterizan este tipo de relaciones conflictivas. Al respecto, el sistema educativo colombiano por intermedio del MEN se reglamentó la Ley 1620 de 2013 que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Esto permitió la creación institucional para la identificación, atención y el seguimiento de acciones que atentan contra la convivencia escolar sana en las instituciones educativas del país. Sin embargo, para los fines epistemológicos de esta tesis, además de lo ya dispuesto en nuestro sistema educativo, es relevante y complementario la práctica de acciones formativas orientadas por los docentes en las aulas de clase, para atender pedagógicamente el *“irrespeto entre compañeros”*, como código a analizar desde la perspectiva de los estudiantes, para favorecer la motivación estudiantil hacia el aprendizaje.

En este sentido, lo anteriormente mencionado, requiere entender cómo se puede desarrollar eficazmente la práctica pedagógica, tanto para alcanzar un aprendizaje significativo, como para construir relaciones interpersonales saludables entre alumnos y de éstos con los profesores. Para tales fines, según Torres M (2024). El docente tiene la herramienta más relevante para aprovechar, que es la comunicación, aplicándola de forma permanente no solo para transmitir u orientar contenidos, sino también para construir relaciones de calidad (p. 790). La gestión de las emociones, la resolución de conflictos, el trabajo en equipo y colaborativo, son estrategias formativas que contribuyen a tal propósito.

### **Problemas de Atención o de Razonamiento**

Daniel Goleman en su libro *La Inteligencia Emocional*, por qué es más importante que el coeficiente intelectual (1995), define como uno de los ámbitos de la inteligencia emocional en donde se evidencia un paulatino empeoramiento en los niños, niñas y adolescentes a los *problemas de atención o de razonamiento*. En este sentido, el mencionado autor referencia en estos problemas, los siguientes: “incapacidad para prestar atención y permanecer quieto; ensoñaciones diurnas; impulsividad; exceso de nerviosismo que impide la concentración; bajo rendimiento académico; pensamientos obsesivos” (p. 253).

En este sentido, desde la postura estudiantil, se identificaron como códigos de análisis de esta subcategoría el *comportamiento en clase*, la *atención dispersa* y la *participación en clase*. Los anteriores códigos emergieron de las respuestas dadas por los estudiantes a las siguientes preguntas: a) describa con detalle ¿cómo es su comportamiento en clase? Y b) ¿Qué acciones realiza usted cuando el profesor o profesora explica?

#### *Comportamiento en clase*

En educación, el comportamiento es entendido como el conjunto de acciones (comportamientos) y actitudes (posturas) que asumen los estudiantes en el contexto escolar. Esto guarda un vínculo con las relaciones personales que se establecen en el aula entre estudiantes y también docentes (el cumplimiento de las normas establecidas), y además, las posturas de los alumnos hacia el aprendizaje (Bastidas, 2023). En este aspecto, se quiso

indagar por la conducta que asumen los estudiantes en clase, razón por la cual se formuló la siguiente pregunta en la pieza hermenéutica entrevista: describa con detalle ¿cómo es su comportamiento en clase? De las respuestas de los estudiantes, se pueden identificar dos rasgos categóricos que hacen consonancia por lo descrito por Bastidas (2023) en relación al comportamiento en clase y que son recíprocos entre sí: el primero refiere a la conducta (acatamiento a las normas de comportamiento) y el segundo a la actitud hacia el aprendizaje.

*Est-1: “Yo me porto bien, o sea, tipo si no me dan permiso para cambiarme para donde mis amigas no me cambio, no me paró, o sea, si no deja mostrarle algo, no me paró y muy pocas veces pido para ir al baño, no es como que algo que yo...”.*

*Est-3: “Pues más o menos, porque a veces juego, o jodo así con compañeros”.*

Las respuestas de los estudiantes Est-1 y Est-3 evidencian que para ellos, el comportamiento en clase se asocia a aspectos de conducta, en otras palabras, el reconocimiento y acatamiento de normas de comportamiento. Así también lo reconoce el profesor Prof-1, al referirse al comportamiento de los estudiantes en sus clases de la siguiente forma:

*Prof-1: “En general, normalizados. Se portan bien porque se ha hecho con ellos como el trabajo, como el recorrido de que estén de que escuchen, de que respeten la palabra del compañero, de que traten de poner atención. Yo procuro tener un ambiente sereno y de escucha en las clases”.*

En efecto, como se indicó en el código “irrespeto de compañeros”, la convivencia armónica en el aula de clase caracterizada por el respeto y la equidad es esencial para propiciar ambientes de aprendizaje. Estos ambientes posibilitan la participación activa de los estudiantes, el desarrollo de actividades de aprendizaje, el cumplimiento de los planes de enseñanza sin contratiempos; garantizando la normal ejecución de las clases, según la planeación del docente, ya que los estudiantes pueden trabajar de forma consciente, activa y efectiva.

Vale la pena preguntarse ¿De qué depende el comportamiento en clase que asume un estudiante? ¿Por qué un estudiante decide tener buen comportamiento al señalar “yo me porto bien”, y otro estudiante reconocer no tenerlo al indicar que su comportamiento es “más o menos, porque a veces juego, o jodo”? La actitud del estudiante hacia el aprendizaje, puede ayudar a resolver estas inquietudes. En los estudiantes que valoran aprender, priman actuaciones que favorezcan su aprendizaje sobre aquellas que lo afectan. En este sentido, posturas de atención, obediencia, participación activa, respeto y buen comportamiento son característicos de un actuar consecuente para aprender.

Siguiendo esta línea argumentativa, aquellos estudiantes que distraen su atención y también la de los demás, que no reconocen y por tanto no asumen normas de conducta y que no participan en clase tienden a privilegiar conductas desfavorables para su aprendizaje. Desde la teoría propuesta por Ausubel, se asume que la estructura cognitiva de un individuo (para este caso estudiante) posee un orden jerárquico en donde los pensamientos y los conceptos tienen un lugar a partir de su nivel de generalización. Al respecto, Torres (2003) señala que es de esta manera que unas nociones incluirán o subordinarán a otros.

Las siguientes respuestas de los estudiantes Est-4 y Est-5 son acordes, como ejemplo, de una actitud positiva hacia el aprendizaje:

*Est-4: “Ummm.... Respetando al profesor, escuchando lo que hice, Y haciendo preguntas que no entiendo”.*

*Est-5: “En el momento en que el profesor está hablando, pues intento atender lo más posible y pues para poder entender el tema. Claro. Y si son trabajos en clase, los genero todos”.*

Como refuerzo favorable a este punto, el profesor Prof-2 expresa que el comportamiento de los estudiantes en sus clases:

*Prof-2: “En general, bueno, o sea, no hay, o sea, yo siempre trato de como de captarles la atención y de estar que estén participando todos para que no haya un foco de que me desconcentré y me fui de la clase y entonces me separo de la clase”.*

Los dos estudiantes se caracterizan por tener un buen comportamiento, no tener dificultades comportamentales en el aula y ser reconocidos por sus estudiantes y profesores como buenos estudiantes. En este caso, los estudiantes privilegian en su interior, la actitud hacia el aprendizaje por encima del cumplimiento de normas al referirse al comportamiento en clase. De esta forma se señala que tanto la conducta como la actitud refuerzan o debilitan la motivación para aprender. Comportamientos acordes a las normas de convivencia y actitudes positivas hacia el aprendizaje favorecen el aprendizaje significativo; por el contrario, conductas y actitudes en otras direcciones, acarrearán dificultades en el proceso formativo del estudiante.

Así mismo, los estudiantes Est-2 y Est-6 reflejan posturas intermedias a las anteriores. En sus respuestas, se conjugan los dos rasgos: la conducta (acatamiento a las normas de comportamiento) y la actitud hacia el aprendizaje.

*Est-2: “En una clase sí soy un poquito grosera. En la de sociales. En las demás, soy bien. Soy juicios antes. O sea, yo hago los trabajos y los entrego.”*

*Est-6: “Pues alguna pues ahoritica al comienzo era que molestaba, pero ahora pues estoy poniendo más atención a las clases porque como estoy viniendo mucha menos no estoy viniendo mucha clase, entonces a las clases que vengo pues trato de ponerle más atención y como hacer las cosas y a tratar de entender. Pues me paraba del puesto, hablaba con mis compañeros, no ponía atención y ya”.*

Un comportamiento en clase selectivo, puede observarse en la respuesta de la estudiante Est-2, al manifestar que en una clase particular es “un poquito grosera” y “en las demás, soy bien”. Externamente, un estudiante también puede recibir estímulos que condicionan su actuar y su postura, no haciendo una reflexión profunda ni encajando en su estructura cognitiva dichos impulsos. Y más bien, actuar de forma inconsciente y movidos por las emociones.

*Atención dispersa*

La atención en el contexto escolar puede verse afectada al menos de dos formas claras. Una, a través del denominado trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), y la otra por problemas emocionales, caracterizados por una emotividad negativa de mucha intensidad.

El TDAH es uno de los trastornos del desarrollo más relevantes entre las dificultades que impactan a los niños y niñas en sus interacciones con su ambiente familiar, social y educativo. Se distingue por una conducta generalizada que muestra problemas de concentración que puede ser de inatención o desatención (MINEDUC, 2007).

En general, según Soutillo y Chiclana (2008) de la Unidad de Psiquiatría Infantil y Adolescente de la Clínica Universitaria en la Universidad de Navarra, la sintomatología de este trastorno está determinada por el exceso de actividad física, las dificultades en las relaciones familiares y sociales, la baja autoestima, un grado de atención muy bajo, los problemas para reducir impulsos, bajo rendimiento académico, ansiedad y depresión. Es posible que las dificultades de un estudiante para prestar atención y concentrarse en clase, se deban al padecimiento de TDAH.

Expresiones de los estudiantes como: *“a veces juego, o jodo así con compañeros”*, *“Pues me paraba del puesto, hablaba con mis compañeros, no ponía atención y ya.”* Y *“Pero algunas veces quedo “inconfuso” porque no la entiendo nada y a pesar que pregunto no entiendo. Me vuelven a repetir y no entiendo”*. Resuenan con algunos de los síntomas mencionados anteriormente<sup>9</sup>.

En la mayoría de casos, la causa del TDAH es genética, debido a una disfunción funcional de la dopamina y la noradrenalina, que son los neurotransmisores que activan la zona frontal del cerebro encargada de la atención preservada, la regulación de los impulsos y la elección de llevar a cabo o no una acción específica. En este sentido, en el aula de clase se le debe ayudar al estudiante a elevar sus niveles de motivación hacia el aprendizaje, ya

---

<sup>9</sup> Se aclara que al momento de la entrevista, no se tuvo conocimiento sobre algún diagnóstico que evidenciara que los estudiantes que participaron como informantes tuvieran TDAH.

que una mente dispersa con baja capacidad de memoria provoca el desinterés del niño, niña o adolescente por el aprendizaje.

Además del TDAH, se mencionó con anterioridad que la carga emocional producida por situaciones negativas intensas, también es factor de incidencia en la atención y concentración de los estudiantes en sus estudios. Al respecto Goleman (1995) señala que cuando las emociones obstaculizan la concentración, se dificulta el funcionamiento de la capacidad cognitiva, la capacidad de mantener en la mente toda la información relevante para la tarea que se esté llevando a cabo. Lo anterior es posible ya que la “memoria de trabajo” es procesada en la región cerebral denominada córtex prefrontal, la misma región donde se entretienen las emociones y los sentimientos; razón por la cual, cuando se somete a una tensión emocional intensa se afecta el buen funcionamiento cognitivo dificultando toda posibilidad de pensar con claridad.

Frente a una carga emocional negativa, lo que se debe hacer es contraponer una actitud motivacional positiva. En este sentido, atender situaciones que posibiliten el surgimiento de sentimientos como el entusiasmo, la perseverancia, la satisfacción y la confianza es necesario para lograr un equilibrio emocional.

#### *Participación en clase*

En una clase, es vital que el estudiante no sea un observador pasivo y anónimo, sino que esté mentalmente activo, reflexionando sobre la temática de la lección, y que esto se refleje, en ciertos momentos o en la mayoría de ellos, en su participación activa a partir de su opinión, indagación, cuestionamiento, ejemplificación, entre otros. Para Rubic (2020), el auténtico beneficio de una clase y la genuina participación se demuestra en la sintonía mental del alumno.

Cuando un estudiante está atento a la explicación del profesor, siguiendo de forma consciente el tema, analizando y reflexionando sobre lo que se presenta en clase, y cómo eso tiene alguna utilidad o sentido práctico en la cotidianidad para resolver algún problema

específico; se puede afirmar que está verdaderamente en clase. En este contexto, gira la respuesta de los estudiantes Est-4 y Est-5:

*Est-4: “Poner atención. Para luego no hacer algo preguntas de lo que ya había hecho antes.”*

*Est-5: “En la mayoría de casos estoy atenta. Si el si el trabajo lo entiende y ya como que no necesito más explicación, pues sí tiendo tal vez hablar o ver el celular.”*

La atención, también es un síntoma de un estado mental positivo del estudiante para el aprendizaje; ya que permite seguir el discurso del docente para hacer preguntas pertinentes con el tema que se desarrolla. Aquí, la pregunta bien formulada más que señalar un vacío en quien la formula, evidencia comprensión y claridad del objeto sobre el que se cuestiona; ya que preguntar es un acto que no surge de la nada, sino de la asimilación y encuadre que realiza el estudiante en su estructura cognitiva. Preguntar es síntoma de hacer sentido, de conectar los conocimientos nuevos con los saberes previos. En este sentido, el estudiante Est-4 manifiesta que pone atención para luego no hacer preguntas que no van al caso y que en lugar de ayudar, pueden distraer.

Ahora bien, se debe procurar mantener en todo momento un estado mental positivo en los estudiantes para el aprovechamiento de la clase. La respuesta del estudiante Est-5 deja ver una desconexión de la clase al manifestar que “*Si el si el trabajo lo entiende y ya como que no necesito más explicación, pues sí tiendo tal vez hablar o ver el celular*”. Una vez el estudiante, deja de percibir valor o utilidad en la explicación, se genera una discordancia mental y se va de la clase. Es aquí donde los espacios retadores juegan un papel esencial para evitar la distracción.

Pero no siempre se logra mantener una actitud propositiva por parte de los estudiantes en clase, que permita mantener una sintonía mental con el trabajo de clase. Esto se manifiesta, por ejemplo, en lo expresado por el estudiante Est-6.

*“Pues algunas veces reacciono yo porque lo la entiendo bien. Pero algunas veces quedo “inconfuso” porque no la entiendo nada y a pesar que pregunto no entiendo. Me vuelven a repetir y no entiendo.”*

A pesar de preguntar, expresa el estudiante, no entiende. Le vuelven a explicar y sigue sin entender. La pregunta, desprovista de comprensión, surgida de la nada no es una buena pregunta y por tanto no es vista como estrategia para el aprendizaje. En este sentido, señala Benoit (2020) no permite que el estudiante comprenda el tema y por tanto limita su conocimiento afectando incluso el autoaprendizaje.

### **Ansiedad y Depresión**

La ansiedad y la depresión son un problema emocional y físico que afecta a la mayoría de los jóvenes, sin distinción alguna de nacionalidad, género, credo, raza o estrato socioeconómico. Estos factores impactan directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje si no se identifican e intervienen oportunamente. Señala Basantes y otros (2021) que son múltiples los agentes que los ocasionan, lo que hace que su estudio sea complejo. Goleman (1995), los asocia con la soledad; “...los miedos excesivos y las preocupaciones; el perfeccionismo; la falta de afecto; el nerviosismo y la tristeza” (p. 253).

En esta subcategoría se detectaron como códigos in vivo, la *presión por el rendimiento académico* y las *reacciones ante la falta de comprensión*. Aspecto que epistemológicamente son cercanos al objeto de estudio de esta tesis doctoral y que por tanto se constituyeron como elementos emergentes de los informantes susceptibles de analizar ya que se circunscriben en el ámbito escolar.

#### *Presión por el rendimiento académico*

Según Goleman (1995) un aspecto que afecta negativamente el rendimiento escolar es la depresión. La depresión obstaculiza la memoria y la concentración, lo que les impide enfocarse y comprender lo que se les instruye. Un niño que no experimenta ilusión por nada, encontrará casi imposible recolectar la energía necesaria para que las enseñanzas del docente

le generen algún tipo de estímulo. Además, este bajo rendimiento académico acentúa la depresión siendo consecuencia y también causa depresión-bajorendimiento-depresión.

En este contexto se formuló la siguiente pregunta para indagar por causas o consecuencias de ansiedad o depresión en los estudiantes en el entorno escolar: ¿siente algún tipo de presión por obtener buenas o malas calificaciones o por estar en los primeros o últimos puestos del grupo en la entrega de notas? ¿Por qué? A continuación se presentan las respuestas de los estudiantes:

*Est-1: “A veces sí. Eh, yo me acostumbré a un colegio donde todo siempre era como que el máximo, el máximo, el máximo. Y si usted no pasaba tenía que pasar porque tenía que pasar. No es que te dejamos perder, no, tienes que pasar. Como que siempre intentar tener todo bien porque igual lo tienes que hacer. Es como yo misma como que tengo que hacerlo tengo que hacerlo.”*

*Est-2: “Sí. Ummm. No sé, o sea, soy repitente. De que no me acepten de nuevo en el colegio. Mi mamá y mi papá me dicen que me ponga pilas.”*

*Est-3: “Sí, señor. Porque esto que mi papá a la mayoría no le gusta que yo haya muy bajo por como ya estamos en grados más altos se pone más difícil el estudio. Entonces él está ahí. Que me ponga más atención, que le dé más esfuerzo al estudio, que haga las cosas.”*

*Est-4: “Ahorita no. Antes sí sentí alguna presión, ya que pues el rendimiento académico tenía que igualar al de mi hermano. Pero pues ya en este momento ya soy libre. Ya es bajo mi criterio que yo quiero. Pues es que antes yo era conocida por él, pero entonces ahora pues ya me conoce más, entonces siento que soy más libre acá y puedo hacer, o sea, no soy tan conocida por él ya, sino por mí misma. Porque me he hecho destacar y he hecho que me conozca.”*

*Est-5: “Sí, demasiada, porque pues es una autoexigencia, la verdad, no es por mis papás ni nada, sino es por mí. Es una autoexigencia de querer siempre estar en el primer puesto. Yo creo que es por ser una persona competitiva de pronto. En todo, sí, en todo soy así. En todo siempre quiero como resaltar.”*

*Est-6: “Pues algunas veces pues sí siento presión porque pues yo sé que pues sabiendo que alguna uno sabe que uno saca como notas muy bajas más adelante va a ser muy duro a recuperar esa nota. Entonces es como una presión de que sabe que uno tiene que sacar más de tal rendimiento, porque si uno baja el rendimiento puede perder uno la materia.”*

En todas las respuestas, los estudiantes manifiestan que sienten algún tipo de presión por su rendimiento académico, sea este bueno o bajo. Y esta presión es más propensa a generar cuadros de ansiedad. En general, la ansiedad es una respuesta emocional compleja, adaptativa y fenomenológicamente pluridimensional. Para Sierra y otros (2003) la ansiedad es el estado de agitación e inquietud desagradable definido por la anticipación del riesgo, la prevalencia de síntomas mentales y la percepción de un desastre o amenaza inminente, es decir, la mezcla de síntomas cognitivos, fisiológicos y psicomotrices.

En el caso del estudiante Est-2, su situación de bajo rendimiento académico y de ser repitente en el grado en el que está (séptimo grado), le genera temor que no lo acepten de nuevo en el colegio. En este mismo sentido, el estudiante Est-6 manifiesta preocupación que al obtener notas bajas más adelante le será difícil recuperarlas e incluso contempla la posibilidad que puede reprobado la asignatura. Finalmente, el estudiante Est-4, informa que en algún momento sintió presión por su rendimiento académico ya que debía ser igual al de su hermano. Se puede interpretar que producto de la presión, el estudiante sentía preocupación e inseguridad de sí misma por su constante comparación.

En los tres casos anteriores, hay una preocupación, miedo, temor o inseguridad anticipado a la ocurrencia de un evento: no ser aceptado de nuevo en el colegio, reprobado una asignatura o no corresponder a una expectativa de rendimiento, respectivamente. Según Duarte (2019), citando a Amoretti (2007), las anteriores manifestaciones corresponden a una sintomatología de tipo cognitivo.

Por su parte, los estudiantes Est-1 y Est-5 dejan ver que la presión que sienten es interna. Por costumbre o hábito, producto de experiencias previas de estudio en el caso del

estudiante Est-1 o por la forma de ser (autoexigencia) en el caso del estudiante Est-5. De igual modo, estos casos corresponden a síntomas de tipo cognitivo de la ansiedad. Finalmente, por lo comunicado por el estudiante Est-3 a pesar de reconocer que siente presión por su rendimiento académico, y que es una presión externa producto del seguimiento realizado por su padre; no se puede interpretar que dicha presión se manifieste en algún sentimiento negativo que afecte su desempeño escolar.

#### *Reacción ante la falta de comprensión*

La falta de comprensión también es un factor que estimula la ansiedad o depresión en estudiantes adolescentes. Al preguntar ¿Cómo se siente cuando no entiende la explicación que da un profesor sobre un tema o una actividad en clase? Las respuestas emitidas sobre este interrogante demarcan que el estrés, la confusión, la ira, la frustración y la desesperación son sentimientos emergentes en situaciones de confusión por parte de los estudiantes. Estas emociones son experiencias subjetivas que pueden ser leves, moderadas o intensas y que, según su magnitud y la gestión que se efectúe sobre ellas, se dará pie a situaciones bien sea de depresión o de ansiedad en el estudiante. A este respecto, se denomina la Inteligencia Emocional (IE). En este sentido, la reacción de los estudiantes frente a sus emociones producto de la falta de comprensión, hace alusión al desarrollo de la IE en cada alumno.

Las respuestas de los estudiantes Est-1, Est-4 y Est-5 reflejan las acciones que toman los estudiantes frente a la falta de comprensión.

*Est-1: “Eh, como que estrés porque no entiende. Entonces, a veces es como intentar volver a leer. A ver si se entiende.”*

*Est-4: “Generalmente no pasa, pero cuando pasa eso siento como sí con un poco de ira no entenderlo, pero igual yo hago la pregunta para que pueda entenderlo. Ira por no entender el tema como las demás personas.”*

*Est-5: “Horrible. Muy mal. La verdad me frustra demasiado, pero pues intento, no sé, por ejemplo, con algún amigo que también haya entendido el tema, pues pedirle ayuda o yo misma buscar medios por internet o teléfono.”*

En las anteriores respuestas, es evidente que ante los sentimientos de estrés, ira y frustración que experimentan los estudiantes por la falta de comprensión, se asumen posturas para contrarrestar tal malestar. Ante la falta de comprensión, el estudiante Est-1, por ejemplo, asume la postura de “intentar volver a leer” para lograr la comprensión. El estudiante Est-4, indaga, pregunta para entender. Y el estudiante Est-5, solicita ayuda a compañeros para entender el tema o buscar por su cuenta, en otros medios, solucionar la confusión. Este grupo de estudiantes refleja un nivel de desarrollo de su IE positivo al proceso de enseñanza y aprendizaje. Tal como lo expresa Cifuentes (2017) y como se asume la IE, luego del trabajo de Goleman, las emociones adquieren nuevo significado; dejan de ser componentes perturbadores de la razón y pasan a concebirse como información complementaria, esencial para la adaptabilidad del estudiante, contribuyendo el éxito académico. Y posibilitar así un aprendizaje significativo. Por lo tanto, son reconocidos como alumnos con excelente rendimiento académico en su institución educativa.

En contraste, se observa una postura pasiva; casi de resignación, de entrega ante la falta de comprensión, en los informantes con bajo rendimiento académico. En sus respuestas se puede observar lo siguiente:

*Est-2: “Mal. Porque uno trata de entender, pero no no le da, no me da, no me da.”*

*Est-3: “Confundida.”*

*Est-6: “Pues me siento algunas veces como un poco como desesperado porque pues al final cada uno tiene que entender porque de cada tema sacan una evaluación. Sí. Entonces si no sale un tema de sí o sí sale es un tema en la evaluación. Entonces uno sí o sí tiene que a prestar atención y entenderlo.”*

La diferencia esencial de este grupo de estudiantes, con relación al anterior, está en la actitud que asumen frente al malestar, la confusión y el desespero que sienten por su falta de comprensión. Más allá de experimentar las emociones, no toman acción que les permita mejorar su bienestar o al menos lidiar con el malestar que les genera no entender un tema o no comprender las actividades académicas a realizar. Los sentimientos, en este caso, no les permiten pensar con claridad, les impide observar alternativas de comprensión. En este

sentido, los estudiantes no indagan, no buscan ayuda, no recurren a otros medios; si logran preguntar, no pueden comprender; ya que se encuentran bajo el gobierno de sus sentimientos de angustia y preocupación. Este es un grupo de estudiantes que se caracteriza por su bajo rendimiento académico.

La anterior es una actitud que debe ser advertida y prevenida en las aulas de clase ya que no permite que los estudiantes potencien sus habilidades y capacidades. Se deben propiciar espacios donde los alumnos reconozcan sus emociones y los factores que las provocan contribuyendo a su gestión de manera que su voluntad no sea doblegada ante ellas.

### **Marginación o Problemas Sociales**

La marginación o las dificultades en el relacionamiento social está vinculada a la inclinación hacia el aislamiento, la reserva y al mal humor; además de insatisfacción y dependencia. Esta situación puede provenir de factores internos o externos del estudiante que pueden ser conscientes o inconscientes; es decir, el alumno puede de forma voluntaria o involuntaria manifestar una tendencia al aislamiento por aspectos de su personalidad (timidez, introversión, retraimiento, temor al rechazo, entre otros). O también, puede experimentar rechazo, aislamiento o marginación de su grupo de compañeros cercano de forma intencional o no.

Es importante analizar, cómo son las relaciones del estudiante en el aula de clase y su impacto en el aprendizaje. Es así como emergen los códigos *calidad de las relaciones en el aula* y el *impacto de las relaciones sobre el aprendizaje*.

#### *Calidad de las relaciones en el aula*

Uno de los aspectos que se debe vincular al proceso de enseñanza y aprendizaje que se realiza en las instituciones educativas; y que en la actualidad se considera de vital relevancia, es la dimensión socio-afectiva y emocional del estudiante. En efecto, resulta indispensable formar en los procesos psicológicos y cognitivos requeridos para favorecer relaciones sociales pertinentes con ellos mismos y con su entorno.

Para comprender la calidad del relacionamiento de los estudiantes en su entorno escolar, se formuló y preguntó la siguiente interrogante como pieza hermenéutica ¿Cómo es su relación con los compañeros de clase y con sus profesores? A partir de las respuestas de los alumnos, se identifican diversos tipos de relaciones sociales que ellos establecen, las cuales son: relación positiva entre estudiante-estudiante y estudiante-docente; relación negativa entre estudiante-estudiante y positiva estudiante-docente; y relación negativa estudiante-estudiante y estudiante-docente.

Las respuestas de los estudiantes Est-1, Est-3, Est-4 y Est-5 al interrogante mencionado anteriormente, permiten la identificación de este tipo de relación en el contexto escolar, con algunos matices.

*Est-1: Pues con mis amigas siempre es como la más top, pero con los demás, "Hola, buenos días, ¿cómo estás?" tal y nos hablamos normal, pero yo me tengo más confianza con mis amigas. Con los profesores sí, es buena. Les ayudo, me explican, entendemos, así como que a veces no es hablamos normal, o sea, no es que solo vamos a hablar gratuita, a veces también hablamos otras cosas.*

*Est-3: Pues muy bien. Esto con afectos así amistad eso nos llevamos muy bien, hablamos. Con los profesores con algunos también hablo muchos hablé y ahí nos comenzamos así que, a molestarnos, pero no por joder nada más.*

*Est-4: Bien. Una relación estable. De amistad. Compañerismo, el respeto, eh, tolerancia, empatía. Con los profesores de respeto.*

*Est-5: Muy buena, la verdad, muy buena. No, no he tenido problemas. Pues con profesores que no sé, algo un malentendido, pero nunca, o sea, que me lleve mal con alguno y con los estudiantes.*

En primera instancia, evidenciamos que las relaciones interpersonales positivas entre estudiantes (estudiante-estudiante) son mediadas por valores como la confianza, la amistad, el compañerismo, el respeto, la tolerancia y la empatía. Estos valores, entre otros según Nieto (2018), son necesarios para lograr un adecuado clima en el aula.

Rodríguez y Sandoval (2022) señalan que se hace complicado entablar buenas relaciones si no hay confianza, razón por la cual se erige como la “pieza principal” de las relaciones sociales. En este sentido, la confianza se constituye como principio de actuación, para el caso específico, entre estudiantes. La confianza es la encargada de producir vínculos de amistad entre compañeros. A mayor confianza, más fuerte es el vínculo entre los estudiantes. Esto explica los niveles de afinidad que existen entre las personas y tiene resonancia con lo expresado por el estudiante Est-1 *“Pues con mis amigas siempre es como la más top, pero con los demás, “Hola, buenos días, ¿cómo estás?” tal y nos hablamos normal, pero yo me tengo más confianza con mis amigas”*. Niveles altos de confianza posibilitan fuertes lazos de amistad; mientras que bajos niveles de confianza, los vínculos que se establecen entre estudiantes son superficiales, no sobrepasan el contexto escolar y quedan en el estado de compañeros de clase.

Dentro de las relaciones positivas, también están las relaciones entre estudiantes y docentes (*estudiante-docente*). Este tipo de relacionamiento está caracterizado por la cooperación, la confianza y el respeto. La cooperación implica participar de forma activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lograr el aprendizaje y un desarrollo integral del ser humano son propósitos inherentes a la educación y esto se logra con el concurso de los dos actores principales los estudiantes y los docentes. Es así como, y tal como se mencionó en otro apartado, la voluntad de enseñar debe cooperar con la voluntad de aprender.

En palabras del estudiante Est-1 al indagar por la relación con sus profesores: *“...con los profesores sí, es buena. Les ayudo, me explican, entendemos”*. Así mismo, lo señala el estudiante Est-3: *“...con los profesores muy bien, porque cuando no entiendo así el tema, ellos me lo explican en otra forma y les entiendo.”* La cooperación es posible en la medida en que se tengan fines en común. Y en la educación, el aprendizaje es uno de ellos. En la medida en que estudiantes y docentes participen en obtener dicho propósito, la relación entre ambos será “buena”, según la expresión de los alumnos. Esto es corroborado también por los docentes entrevistados.

*Prof-1: “En general es buena. En general es buena. Les cuesta a veces eh aceptar y aceptarme por el por la exigencia, porque los normalizo, porque les pido eso,*

*silencio, atención, trabajo en clase. Entonces, a veces cuesta, pero van entrando como en el ritmo y en la normalización del que se les pide para cada clase”.*

*Prof-2: “Eh, yo la catalogaría como bastante buena. O sea, eh generalmente logro que ellos eh participen, pregunten, eh así sea digamos que comillas forzado, o sea, digo un número y listo, tal de la lista, listo. Y al menos así participan. Entonces la relación es buena”.*

De igual forma, los padres de familia aseveran el establecimiento de buenas relaciones.

*Acu-1: “Bien. Sí, sí. Pues hasta el momento para la profesora sí de hasta el momento tal grado que va siempre ha sido un niño noble. No ha sido un niño agresivo. Con los profesores igual lo mismo. Noble, no. Los profesores le llaman la atención y él no”.*

*Acu-2: “Bien siempre se la ha llevado muy bien con muchos profesores. Hasta hace poco pues tuvo como un roce con un profesor, ¿sí? - Y pues esto con él e inclusive me tocó intervenir porque pues es algo de mi materia  
¿Y se solucionó? ¡O sea bien!*

*Sí, claro. Sí, sí. ¿Para qué se solucionó? Perfecto. Y bien”.*

La confianza entre estudiantes y docentes debe ser entendida como lo propone Rodríguez y Sandoval (2022) desde la benevolencia, querer el bien para sí y para los demás. La función del profesor incluye la oportunidad de dirigir su ámbito de influencia hacia la búsqueda del bienestar de sus alumnos; además, está vinculada con la oportunidad de orientarlos y acompañarlos en las circunstancias problemáticas que puedan presentar y que influyan en la percepción de la felicidad que deben sentir al relacionarse con el otro en el colegio (p. 47).

No menos importante, resulta el respeto en las relaciones sociales en el ámbito escolar. Si la confianza es el principio de acción entre estudiantes, el respeto lo es entre estudiante-docente. Partir del reconocimiento, la valoración y la aceptación del otro (sea estudiante o docente) es la base fundamental para la convivencia armónica en el aula de clase.

Esto implica la toma de postura de uno y de otro en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El estudiante debe reconocer el papel que tiene el docente en la educación. Él es quien lo orienta y cuida y por tanto, se debe valorar y aceptar su actuación siempre en el marco del desarrollo integral. Por su parte, el docente reconoce al estudiante como ser en evolución, con habilidades por desarrollar y con cualidades fundamentales para su formación; razón por la cual deberá encaminar toda acción educativa valorando y aceptando al estudiante en su esencia. Este respeto mutuo es generador de relaciones positivas entre estudiantes y docentes.

No siempre las relaciones son positivas. También se dan relaciones negativas entre estudiantes y con docentes. En este sentido, el estudiante Est-2 manifiesta relaciones adversas con compañeros de clase:

*“Con algunos no me llevo bien. Porque les caigo mal. O sea, porque yo con una tuve un encontronazo, entonces no me llevo bien”.*

En complemento de lo anterior, el estudiante Est-6 expresa:

*“Muy regular. Regular. ¿En qué sentido? Pues en la comunicación, porque más de uno pues es muy guache, pues como hablando, como actuando y pues algunos pues no se saben como, expresar a los demás porque pues al fin y al cabo todos no somos iguales”.*

Las anteriores afirmaciones demuestran que niveles bajos de confianza entre estudiantes, construyen relaciones sociales frágiles que ante cualquier señal de conflicto tienden a romperse. En los casos anteriores, el problema radica en una dificultad para la comunicación asertiva. La habilidad para resolver conflictos mediante el diálogo y el diálogo respetuoso son carencias de ello.

Finalmente, se tienen relaciones negativas entre estudiante-docente. El estudiante Est-6 manifiesta que:

*“...algunos profesores pues regular. Sí, porque pues como algunos pues algunos me dan rabia porque pues no entiendo y pues algunas veces me vuelven a explicar, pero me explican lo mismo que ya hayan explicado y no la entiendo”.*

Las relaciones positivas entre estudiantes y docentes se movilizan por la cooperación, la confianza y el respeto. La ausencia de uno o de varios de estos valores, por consiguiente, construye relaciones negativas. Es el caso se señala el estudiante Est-6. En su afirmación, da valor al rol que asume el docente. Cuando menciona que siente rabia con algunos docentes porque al no entender, ellos explican de nuevo, pero lo hacen de la misma forma, continuando así en la incomprensión. En este caso, la cooperación y la confianza entendida como benevolencia, son las ausentes en esta relación.

#### *Impacto de las relaciones en el aprendizaje*

No hay duda que las relaciones sociales (sean estas positivas o negativas) en el entorno escolar tienen incidencia en el aprendizaje de los estudiantes, bien sea de forma favorable o desfavorable. Se planteó el siguiente interrogante como punto de partida para el análisis hermenéutico ¿De qué forma considera usted que esa relación incide en su aprendizaje?

A favor del aprendizaje se tiene la cooperación, el apoyo afectivo y la confianza. Se refuerzan de nuevo los valores de cooperación y confianza. Favorecer el aprendizaje implica propiciar espacios donde los estudiantes se sientan seguros, tranquilos y en confianza de forma tal que ante cualquier inquietud o dificultad no teman preguntar o buscar apoyo, sea en sus compañeros o profesores. El estudiante Est-3 indica que:

*“...con los profesores muy bien, porque cuando no entiendo así el tema, ellos me lo explican en otra forma y les entiendo. Con mis compañeros también bien, porque a veces que cuando uno se siente mal o algo hay, ellos están ahí para apoyarlo a uno”.*

En este sentido, se orienta la respuesta de los profesores:

*Prof-1: “...es significativo y va y yo digo que sí influye porque ya uno con el trabajo que se va haciendo va logrando mayor atención en ellos, no en todos, pero sí va logrando como que captar la atención de ellos para que escuchen, para que pregunten, para que participen”.*

*Prof-2: “El hecho de que haya buena relación con el profesor facilita el facilita uno el desarrollo de la clase. Dos, el que el chico pierda el miedo a preguntar. Eh, tres,*

*la camaradería entre ellos. Pues por un lado eh posibilita que estudiantes que tienen un nivel superior eh le colaboren a estudiantes que tienen un nivel un poco más bajo...”.*

Dar la oportunidad a un estudiante que pregunte cuando tiene duda y responder a esa pregunta de forma tal que resuelva su inquietud se constituye en piedra angular para el aprendizaje. Generar confianza para preguntar y cooperación para comprender. De otro lado, el apoyo afectivo también se hace presente en el aprendizaje. La amistad, producto de niveles altos de confianza, entre estudiantes genera relaciones de apoyo emocional. Cuando un estudiante se siente con el ánimo bajo, triste o agobiado por alguna situación percibe amotivación hacia el aprendizaje. Su pensamiento es cohibido por el sentimiento de angustia producto de un estado de alerta que lo condiciona a prestar atención en asuntos ajenos al motivo de su intranquilidad. Y son sus compañeros-amigos, los de mayor confianza, quienes lo acompañan y estimulan en primera instancia a salir de ese estado de ánimo. Posteriormente, serán los familiares y profesores y de ser necesario, profesional especializado.

No siempre, las relaciones de confianza producen efectos positivos. También pueden presentarse, producto del afecto y la amistad, la “compinchería”. Entendida esta como una relación de camaradería para conseguir un objetivo específico, bajo actuaciones inadecuadas o deshonrosas. Esta faceta es señalada por el Profesor Prof-2, como uno de los rasgos que observa en sus clases a partir de las relaciones entre estudiantes. Afirma el profesor: *“En ocasiones, pues esa camaradería también permite que el estudiante bueno se deje copiar del estudiante que nunca hace nada y siempre llega a última hora a copiar el taller”.*

En contra del aprendizaje, las relaciones sociales (negativas) generan desconfianza, distracciones, aislamiento y marginación. Obsérvese, la siguiente manifestación del estudiante Est-4: *“Puede ser que un poco porque al no tenerle tanta confianza a los profesores puede que sea penoso al momento de preguntar y me quede con la duda de un*

*tema*". Que los estudiantes no perciban en el aula de clase condiciones para expresar su opinión o preguntar se constituye en un factor que atenta contra el aprendizaje.

Lo es también, cuando producto de la interacción social en el aula se generan distracciones. Esto lo expresa el estudiante Est-1: *"A veces pues es con los compañeros porque digamos eh se ponen a hablar y hablar y uno no puede concentrarse"*. Los estímulos de felicidad o excitación que genera la relación con los demás, conlleva a que se pase los límites o se desconozcan algunas normas de comportamiento dentro del aula de clase, generando de esta forma conductas disruptivas en el aula que impidan el buen desarrollo de una clase. Esto es corroborado por el Acu-1, al manifestar que las relaciones de su hijo con sus compañeros los detraen. Señala que *"Sí, pero entonces sí como para que él no ponga atención. Eso lo distrae mucho"*.

El aislamiento, es otro factor que atenta contra el aprendizaje. El estudiante Est-5 lo reconoce de la siguiente forma:

*"...si uno tiene problemas en su ambiente en el que está diariamente, pues es negativo, ¿no? Y pues genera como, no sé, tristeza o se aísla uno y pues por tener el problema prefiere no preguntar o no tener como un apoyo"*.

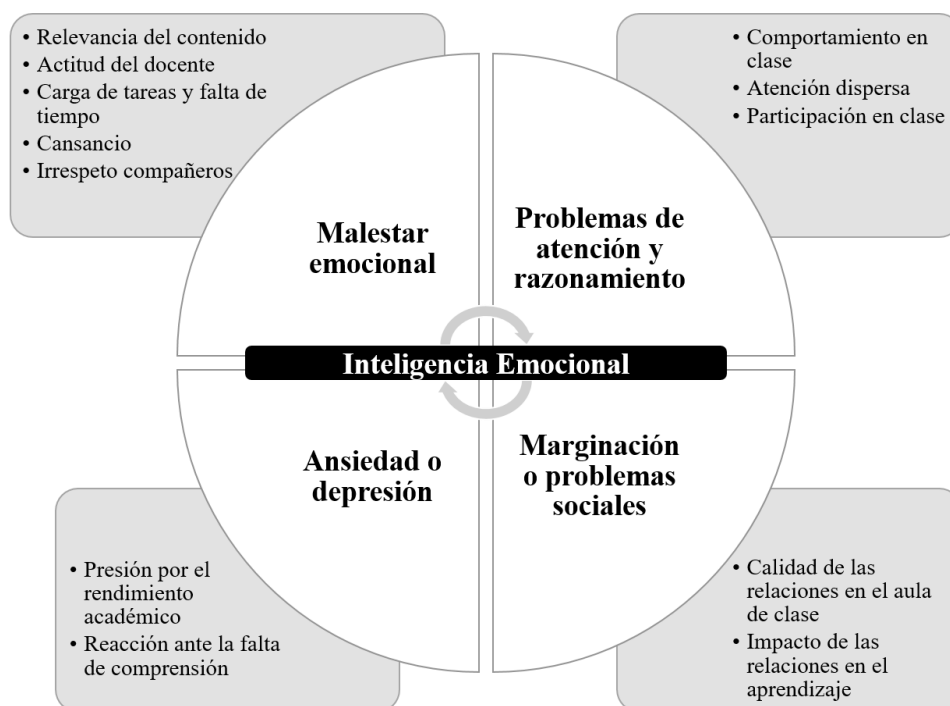
Los problemas en el ambiente escolar, generan tristeza y aislamiento en los estudiantes y esto es perjudicial para el desarrollo integral de los estudiantes. Y finalmente, se presenta la marginación. El estudiante Est-2 desde su postura lo reconoce de esta forma: *"Mis compañeros me echan mucho bombo por ser repitente. O sea, de que usted puede perder el año porque usted no sabe nada y cosas así"*.

Dada una condición particular, los estudiantes son catalogados por sus compañeros con aspectos negativos y consecuentemente marginados de la interacción social. Esta marginación, se mencionó al inicio de este subcategoría puede ser de forma consciente o involuntaria. El lamentable estatus que sufren aquellos que son constantemente rechazados durante sus años escolares se intensifica con el transcurso del tiempo, aumentando de esta manera su nivel de exclusión social. Señala Goleman (1995) que los estudiantes que son

marginados en su entorno escolar no poseen las mismas oportunidades de aprendizaje que los demás, dado que experimentan temor y ansiedad, y se sienten deprimidos y aislados.

La Figura 16 muestra la categoría de análisis inteligencia emocional, junto con sus subcategorías como factor que influye en la motivación/amotivación para el aprendizaje de los estudiantes de secundaria.

Figura 16. Categoría Inteligencia emocional



Fuente: elaboración propia.

### **Categoría Autodeterminación.**

De acuerdo con la TDA, todo ser humano tiene en esencia tres necesidades psicológicas básicas que requiere satisfacer para lograr niveles altos de autodeterminación (o motivación intrínseca); entendida, según Decy y otros (1989), como la capacidad que tiene una persona para elegir, realizar y regular acciones sobre la base de su decisión. En efecto, estas mismas necesidades psicológicas están presentes en los estudiantes de secundaria y están asociadas con la *autonomía*, la *competencia* y la *vinculación*.

En estricto sentido, estas necesidades psicológicas básicas son tenidas en cuenta como subcategorías de análisis para abordar la autodeterminación estudiantil; como factor de relevancia en su motivación/amotivación hacia el aprendizaje.

### **Autonomía**

Desde la postura de la TDA, la necesidad de autonomía alude a la responsabilidad del propio comportamiento para asumir compromiso. En este sentido, abarca aspectos volitivos y de la estructura de la conducta afín al ser. La autonomía también es asociada con la sensación de integración y libertad en donde el estudiante se percibe con la capacidad para elegir su actuación. En términos de evidenciar la manifestación de autonomía del estudiante en el contexto educativo, se formularon las siguientes preguntas a fin de obtener información para el análisis hermenéutico. ¿Qué hace cuando no entiende la explicación que da un profesor en clase? Y ¿Siente que tiene libertad al realizar las actividades de clase o las tareas que ponen los profesores? ¿Por qué siente eso?

De las respuestas dadas por los estudiantes a los anteriores interrogantes, se identificaron como códigos in vivo los siguientes: *elección e implementación de acciones propias, percepción de libertad en el aula y autoestima y autoconcepto*. Se procede a continuación al desarrollo reflexivo sobre estos códigos.

#### *Elección e implementación de acciones propias*

Ante la pregunta ¿Qué hace cuando no entiende la explicación que da un profesor en clase? Los estudiantes en sus respuestas, independientemente de su rendimiento académico, refieren a diversas acciones que por decisión propia realizan ante la falta de comprensión. Entre los actos referidos por ellos, se tienen la toma de apuntes y la atención en clase, preguntarle a un compañero, preguntar al docente, buscar y consultar recursos, principalmente en la Web. Estas acciones evidencian rasgos de autonomía en los estudiantes que reflejan atributos de motivación/amotivación para el aprendizaje.

La mayoría de los estudiantes manifestaron que solicitan ayuda cuando no entienden la explicación del profesor; bien sea preguntándole al profesor, a un compañero cercano o a otro profesor del área. En este sentido se orientan las expresiones de los estudiantes Est-2, Est-3, Est-4, Est-5.

*Est-2: “Le pregunto a mis a mi compañero de al lado”.*

*Est-3: “Pues la mayoría de veces a mí da me pena volver a decirle a los profesores que vuelvan a repetir.*

*- Okey. ¿Y entonces qué hace con la pena? ¿No pregunta?*

*No, a veces, pero con el profesor solo. Yo voy hasta el puesto del profesor y le pido”.*

Las anteriores respuestas denotan una acción de proximidad. Solicitar apoyo a alguien cercano (compañero o profesor). Esto también es percibido por parte de los profesores. En su percepción, la acción a la que más acuden los estudiantes es a preguntar.

*Prof-1: “Algunos se levantan y van buscando como en los mismos compañeros a preguntar a los compañeros, preguntar. Eh, en ocasiones piden en así en público la explicación otra vez para para que se les dé la explicación”.*

*Prof-2: “En general vuelven a preguntar”.*

De igual forma, los padres de familia manifiestan que ante la falta de comprensión, sus hijos preguntan al profesor; y estando en casa, preguntan a hermanos o familiares cercanos o consultan fuentes de información.

*Acu-1: “Eh, él le busca, sí, le busca ayuda a los hermanos. Que le expliquen”.*

*Acu-2: “Él lo busca, nos pregunta, eh averigua, pero siempre llega a la conclusión a donde debe hacer las cosas y las hace”.*

Esta acción de preguntar ante la duda o de buscar ayuda para aclarar o comprender un tema, es un primer síntoma de desarrollo de autonomía del estudiante en su proceso formativo; más no el último dentro del continuo de auto-determinación. Ante un estímulo

negativo o que produzca una afectación o sensación de malestar (no entender la explicación de un profesor), el estudiante decide por voluntad propia actuar para modificar o revertir la negatividad del estímulo que experimenta; pero tal acción no trasciende el contexto de proximidad.

Lo expresado por los estudiantes Est-4 y Est-5, revelan acciones que de forma autónoma asumen los estudiantes, en el contexto ya descrito, pero éstas o sobrepasan el contexto de proximidad de ocurrencia del estímulo o se combinan con acciones adicionales.

*Est-4: “Normalmente eh le vuelvo le pido que me vuelva a explicar y cuando ya no entiendo pido a otro profesor de la misma materia o alguien cercano que me explique el tema”.*

*Est-5: “Eh, si hay tiempo le pregunta al profesor, que es la mayoría de casos, o si no le pregunto a un compañero que sepa el tema, o yo mismo busco los medios. Por ejemplo, en la clase de matemáticas, en YouTube, uno puede buscar o... Internet. YouTube y fuentes confiables. Videos, páginas, documentos”.*

El estudiante Est-4, al igual que los anteriores, le solicita al profesor que vuelva a explicar el tema (en el contexto de la clase) con la diferencia que, si esto no es suficiente, busca apoyo en otros profesores (fuera del contexto de la clase o incluso de la escuela). Se evidencia así, que la actuación de un estudiante autónomo en su proceso de aprendizaje, implica acciones que sobrepasan el contexto de la clase, del aula o de la escuela; para la comprensión de un tema determinado. No siempre se obtiene claridad de inmediato. Se requiere de persistencia en el propósito de aprender.

Como refuerzo de lo anterior, el estudiante Est-5, además de solicitar apoyo al profesor o a compañeros, refiere acciones de independencia, consultando en otros medios o recursos, principalmente digitales. Esto es consecuente con lo manifestado por Luelmo (2020) en relación a Dam (1999), al señalar que una actuación autónoma supone la capacidad y voluntad de actuar de forma independiente y también cooperativa. En el mismo sentido, el estudiante Est-6 expresa: *“trato de buscar en internet un método más fácil o que uno entienda*

*más rápido por mi cuenta*”. En efecto, la actuación de forma independiente sin la mediación de un actor externo (compañero, docente, padre o madre de familia, entre otros) y además efectiva, alude a un actuar autónomo.

Además de una actuación voluntaria, persistente e independiente; la autonomía refiere una acción consciente. Esta conciencia implica el conocerse a sí mismo, para el caso de estudio, conocer cómo aprender (metacognición). Qué afecta y qué juega a favor para lograr el aprendizaje de forma tal que el estudiante pueda controlar de forma eficaz sus propios procesos mentales. En este sentido, se interpreta lo expresado por el estudiante Est-1 al señalar que *“Como siempre escribimos en un cuaderno, entonces yo como que voy entendiendo con lo que tengo el cuaderno y con lo que van diciendo”*. Hay una actuación consciente por parte de la estudiante, cuando toma apuntes y cuando presta atención en las clases; ambas las realiza de forma intencionada. La toma de notas no es llevada a cabo, en el caso referido, de forma espontánea ni aleatoria. Por el contrario; se hace de forma continua, metódica, pragmática. Y la atención en clase es consciente.

Un estudiante altamente motivado (auto-determinado) hacia el aprendizaje, actúa de forma voluntaria, persistente, independiente (también cooperativa) y consciente de su proceso cognitivo.

#### *Percepción de libertad en el aula*

Dickinson (1987), señala que la autonomía se logra de forma gradual, siempre y cuando se actué en consecuencia, a través de un proceso formativo cuidadoso y una preparación rigurosa por parte del estudiante y también del docente. En este sentido, la primera etapa de este proceso consiste en la “liberalización del aula” para favorecer el crecimiento de la independencia y la responsabilidad del estudiante (p. 60). De este modo, fue del interés del investigador principal de esta tesis doctoral, indagar (en el contexto de la autonomía) por la percepción de los estudiantes sobre la libertad en el aula de clase y fuera de ella. Al respecto, se les formuló en la entrevista la siguiente pregunta: *¿Siente que tiene libertad al realizar las actividades de clase o las tareas que ponen los profesores? ¿Por qué siente eso?*

En su totalidad, los estudiantes que intervinieron como informantes claves, manifestaron que perciben *grados* de libertad dentro y fuera del aula, en su proceso formativo. La libertad percibida, los estudiantes la asocian a la postura del profesor, a las estrategias o recursos a utilizar, al área de conocimiento y a la comprensión del tema o deber a realizar. Veamos. El estudiante Est-4 señala lo siguiente:

*Est-4: “Sí. O sea, si soy libre, pero también hago las, o sea, sigo las normas que el profesor indica, pero al mismo tiempo lo hago a mi manera. Pues normalmente yo hablo con los profesores”.*

En este sentido, el profesor Prof-1 señala, como es reconocido por el estudiante Est-4, que *“Sí da libertad, pero dentro de lo que se solicita, ¿no? Eh, se dan unos criterios, pero por ejemplo si les coloco hacer un mapa conceptual, les digo, busquen en internet ideas del mapa conceptual, cómo se elabora el mapa, pero que tenga los contenidos solicitados, ¿no? Lógicamente”.*

La intervención del docente, en este sentido, debe ser justa. Debe permitir que el estudiante entienda la explicación u orientación de lo que debe realizar (enmarcado siempre dentro del área de conocimiento o de un dominio de actuación) pero al mismo tiempo debe proporcionarle libertad de acción al alumno. Complementa el estudiante, *“...y le digo que si puedo realizarlo de tal forma que a mí me guste, pero siguiendo lo que él dijo”.* Esta idea del profesor facilitador es fundamental en los enfoques hacia la autonomía en el proceso de aprendizaje.

En este espacio que facilita el docente, el estudiante reconoce también libertad, cuando puede explorar diferentes medios y utilizar diversos recursos para el entendimiento o el desarrollo de sus actividades de aprendizaje. El estudiante Est-6 menciona que *“Sí. Siento libertad porque pues digamos no tengo que digamos la libertad de yo poder investigar y saber qué es esa cosa...”.* Brindar la opción y que el estudiante perciba como posible y

viable su desarrollo cognitivo a partir de su actuación independiente, facilita el progreso hacia la autonomía estudiantil.

Por otra parte, el estudiante Est-1 señala como respuesta a la pregunta antes mencionada lo siguiente: “*Sí. Que están bien, o sea, eh, así con matemática. Lo importante no es cómo se haga la operación, sino que dé el resultado*”. De igual forma, lo expresa el profesor Prof-2, al señalar que: “*...pero en cuanto a talleres de clase, eh sí les doy libertad de que de pronto los procedimientos que utilizan no sean tan no es que tengan que ser iguales a como el profesor los hizo en clase*”.

En un ejercicio hermenéutico de esta respuesta, se interpreta que el estudiante percibe un espacio de libertad en su acción, que lo valora de forma positiva y que se hace más notorio en ciertas asignaturas, según su respuesta, matemáticas. Esta afirmación positiva de un actuar libre en el aula o fuera de ella, está en sintonía con lo expuesto con Dickinson en el sentido que los estudiantes deben actuar siempre buscando autonomía; y esto es más probable que se dé cuando el alumno reconoce con juicio de favorabilidad lo que debe hacer.

De igual forma se interpreta, que la libertad puede experimentarse de mejor modo en unas asignaturas que en otras. En este sentido, la libertad es relativa al tema u área de conocimiento. En el caso del área de Matemáticas, tomando como ejemplo la respuesta del estudiante Est-1, hay un tema conocido como *sistema de ecuaciones lineales*, el cual se define como un conjunto de dos o más ecuaciones, en el que se correlacionan el mismo número de variables (incógnitas). Para resolver algebraicamente sistemas de este tipo, hay variedad de métodos, entre ellos, reducción, sustitución, igualación. En este caso particular, ante una actividad propuesta por el profesor, que requiera el planteamiento de un sistema de ecuaciones de este tipo, y su posterior resolución, el estudiante tiene en frente, al menos tres (3) alternativas, sobre las cuales elegir para realizar la actividad. En este sentido, la libertad es percibida por el estudiante, como la posibilidad de elección, de entre varias, una forma o método de abordar o resolver una actividad. Así lo deja ver el siguiente comentario en su respuesta, el mencionado estudiante: “*Lo importante no es cómo se haga la operación, sino que dé el resultado*”.

La diversidad de alternativas, y la posibilidad de elección entre ellas, es libertad desde la perspectiva ontológica del estudiante. En este contexto, podría decirse que la variedad es natural del objeto de estudio y ajena al estudiante; en la medida en que las alternativas son propias del tema o saber y expuestas por el profesor. Ya se observará, cuando la multiplicidad surge del propio alumno.

Otro aspecto al que los estudiantes asocian la libertad de acción es a la comprensión. Los estudiantes Est-2, Est-3 y Est-5 refieren en sus respuestas a este aspecto.

*Est-2: “Sí. Porque son fáciles, o sea, no son tareas que muy difíciles, o sea, son algo”.*

*Est-3: “A veces. Porque a veces no, porque a veces dejan unas tareas que la verdad no entiendo y que a veces está tarde haciéndola y no siento que y a veces sí porque es muy poquita tarea las entiendo y como tengo ayuda. Entonces es fácil que las termine y así”.*

*Est-5: “Sí, por lo que pues la mayoría de veces lo entiendo, entonces es muy fácil a la hora de realizarlo...”.*

La significancia de un tema o saber es condición de posibilidad para un actuar libre por parte del estudiante en su proceso formativo. En las anteriores respuestas, los estudiantes refieren con términos como “son fáciles”, “tareas que la verdad no entiendo”, “es muy poquita tarea”, “la mayoría de veces lo entiendo”, a un aspecto relevante que se interpreta como la comprensión; el cual, se asume como un estado transitorio hacia el aprendizaje significativo. Este aprendizaje significativo, le permite al estudiante hacer conexiones, establecer relaciones y hacer inferencias que le posibilitan variedad de caminos alternativos de comprensión o de desarrollo de un deber escolar.

La variedad de alternativas de acción, en este caso, emerge de la capacidad cognitiva del estudiante al aprender de forma significativa. Y en este sentido, la multiplicidad de opciones es propia del estudiante y no ajena como se mencionó anteriormente.

### *Autoestima y autoconcepto*

Se preguntó a los estudiantes ¿Qué tipo de habilidades (cognitivas, sociales, físicas) reconoce usted que tiene? En sus respuestas, se pueden percibir diferencias significativas en aquellos estudiantes que tienen buen rendimiento académico en relación con los estudiantes que presentan dificultades en su desempeño escolar.

Para los estudiantes con bajo rendimiento académico, las habilidades que tienen más presentes al auto-concebirse son aquellas asociadas con las relaciones sociales o la actividad física. Por ejemplo, los estudiantes Est-3 y Est-6 dicen lo siguiente, al indagar por las habilidades que reconocen tener:

*Est-3: “La verdad no sé. Hay profesores que a veces nos hacen actividades así para nosotros estar ahí pendiente y todo y la verdad les entiendo a veces así. ... O sea, digamos ya un compañero nuevo, o sea, como para no hacerlo excluido, entonces voy y le hablo a él.”.*

*Est-6: “De habilidades que tenga. ¿Yo en qué soy bueno? Físicamente. Sí, me va muy bien lo que es en fútbol, voleibol y rugby. Es lo que lo que más seguido juego. ...¿Qué otro tipo de habilidad? Me sé comunicar con las personas muy bien y me sé adaptar al entorno”.*

En relación a la contribución de esas habilidades en su aprendizaje, este tipo de estudiantes señalan:

*Est-3: Porque esto que la mayoría de actividades nos ponen a socializar a veces también con demás compañeros que no nos hablemos mucho y hacernos actividades de socializar mucho con algunos y en esas actividades nos enseñan a hacer el valor del respeto, la responsabilidad.*

*Est-6: “Pues de forma de que cosas que yo no puedo no puedo entender. Digamos que yo sé cómo comunicarme con mis compañeros, sé de qué forma comunicarme con la persona, pues con qué tipo de palabra le puedo hablar a la persona y pues algunas veces pues recordarles que en algún momento yo lo ayudé entonces para que me den la mano en cosas que yo no sé”.*

Efectivamente, al identificarse como personas sociables y con condiciones para la práctica de algún deporte, estos estudiantes tienen buenas relaciones con su medio. Su bienestar social es bueno y por tanto no manifiestan señales de malestar emocional o aislamiento por parte de sus compañeros. Sin embargo, en el aspecto académico, no refieren mucho; salvo solicitar ayuda en momentos de dificultad, bien sea en la comprensión de un tema o el desarrollo de una actividad (“supervivencia académica”). En este sentido, las habilidades sociales y físicas pueden proporcionar bienestar emocional a los estudiantes, lo cual es de gran significancia; pero no son suficientes para el éxito académico y el aprendizaje significativo. Estas habilidades aluden más a aspectos de vinculación, necesidad básica, según la TDA, que se aborda en la siguiente categoría de análisis.

Por su parte, los estudiantes con buen rendimiento académico se reconocen como seres competentes de forma integral. Y esto redundaría en sus relaciones con los demás y en su desempeño escolar; pues son reconocidos (por ellos mismos y por sus compañeros) como buenos estudiantes. Son los casos de los estudiantes Est-1, Est-4 y Est-5.

*Est-1: “A veces la responsabilidad, la puntualidad, eh, La inteligencia a veces. Amigable. Soy sociable. Sí, practico patinaje”.*

*Est-4: “Habilidad social, Como por ejemplo pues ser social en cierta manera El trato con compañeros, con los profesores. Eh cognitivas tengo habilidad mental de responder rápido Y de aprenderme ciertas cosas en poco tiempo. Eh, deporte, cuando toca hacer algo en grupos, normalmente me gusta ser la líder”.*

*Est-5: “Eh, manera cognitiva, yo creo social también. Eh, también no sé, por ejemplo, sí, física también me gusta mucho jugar fútbol y voleibol”.*

El autoconcepto, en este sentido, se concibe como uno de los aspectos más significativos en el contexto de la personalidad (del estudiante), en los ámbitos afectivo y también motivacional. Según González y otros (1997), la imagen que el estudiante tiene de sí mismo y que proyecta hacia su entorno; a partir de su forma de pensar y sentir, es esencial para el aprendizaje y el rendimiento académico. Así lo refiere Gardner (1994), en su teoría

de las inteligencias múltiples al reconocer como una de ellas la inteligencia intrapersonal. Valores como disciplina, responsabilidad, inteligencia, amistad y liderazgo son reconocidos por estudiantes con alta autoestima y habilidad de autoconocimiento, como esenciales en la vida estudiantil para posibilitar una motivación hacia el aprendizaje.

### **Competencia**

Según la TDA, la necesidad de competencia alude a la conciencia de eficacia del sujeto sobre el entorno, promoviendo la curiosidad e impulsando al individuo a asumir retos. En este sentido, el estudiante debe experimentar una sensación de idoneidad, de capacidad tanto de comprensión como de realización de los deberes escolares con éxito. Así, según la teoría de las necesidades psicológicas básicas, dentro de la TDA, el estudiante al sentirse competente para el reto formativo, se siente más auto-determinado para actuar y en consecuencia su rol dentro del proceso enseñanza y aprendizaje le permitirá alcanzar un aprendizaje significativo.

Desde esta postura, se derivaron los códigos *éxito académico* y *capacidad de hacer las cosas*, de la entrevista con estudiantes como elementos relevantes para el análisis hermenéutico de la motivación/amotivación estudiantil hacia el aprendizaje.

### *Éxito académico*

Los estudiantes que se auto-conciben como competentes, refieren a habilidades que les permiten aprender con cierta facilidad y en menor tiempo que los demás y en consecuencia obtienen éxito académico. Es el caso de los estudiantes Est-1, Est-2, Est-4 y Est-5, ante la pregunta ¿Qué tipo de habilidades (cognitivas, sociales, físicas) reconoce usted que tiene? Y ¿Cómo esas habilidades contribuyen en su aprendizaje? Esto respondieron:

*Est-1: “Si digamos no hace la tarea, no tiene disciplina, va perdiendo. Y así”.*

*Est-2: “Al leer y a escribir. Porque los temas que uno ve siempre son de comprenda. Entonces...”.*

*Est-4: “Eh cognitivas tengo habilidad mental de responder rápido y de aprenderme ciertas cosas en poco tiempo”.*

*Est-5: ““...Bastante Porque, por ejemplo, si yo no tengo una habilidad cognitiva, pues sinceramente no, o sea, no me va no va a tener interés en la manera de querer aprender”.*

Los estudiantes reconocen que las habilidades básicas de leer y escribir son importantes para la comprensión. Este reconocimiento es el primer paso del camino hacia el aprendizaje. Se debe crear las condiciones que todos los estudiantes reconozcan la lectura y la escritura como piedras angulares en su proceso formativo; de tal forma que, adquieran la capacidad de crear estrategias o métodos propios que les permita aprender, de forma autónoma con la orientación del profesor.

Otra habilidad es la colaboración o cooperación. El estudiante Est-4 expresa *“...Pues lo cognitivo, porque así aprendo los temas y me preparo para las evaluaciones. El liderazgo porque siento que de esa forma también puedo enseñarles a mis compañeros”.* Un estudiante competente, además de velar por su propio aprendizaje, busca ayudar a sus compañeros a que también lo logren. La competencia, suscita una posibilidad de liderazgo en un grupo. En efecto, este reconocimiento empodera y motiva al estudiante que se auto-percibe como tal y le orienta hacia una postura motivada por su crecimiento personal y por el de los compañeros que lo rodean.

Desde la apreciación de los docentes, ellos reconocen que los estudiantes están en capacidad de realizar las actividades que se diseñan. Al respecto, refieren lo siguiente:

*Prof-1: “Sí. Creo que las actividades están propuestas para la edad y capacidades de ellos...están al nivel de las capacidades de ellos”.*

*Prof-2: “Sí, en general sí. Bueno, cuando uno planea clase, podemos hablar ahí del de la planeación esperada y la planeación ejecutada. Y las expectativas de lo que ellos desarrollan. Entonces, eh siempre uno como que planea ciertas cosas y al llevarlas a cabo en clase, eh, uno mide hasta dónde es capaz de desarrollar el estudiante. Entonces, siempre la siempre la actividad a realizar está planteada de acuerdo a lo que ya han mostrado en una actividad previa. En general sí”.*

El problema no es de capacidad para hacer los deberes escolares. Está en otros factores; asociados a la categoría de análisis Saber Estudiar. El docente Prof-1, así lo deja ver cuando manifiesta: “...*que no las realicen, eh, o las dejen para realizar al final o les guste a un grupito, a unos cuantos, eh, copiarlas de internet porque se les el facilismo que ellos tienen y no desarrollarlas por sí mismo, pues es otra cosa*”.

#### *Capacidad de hacer las cosas*

Aunque no siempre, los estudiantes reconocen las habilidades que tienen, y es menos común su reconocimiento en favor del aprendizaje. Pese a ello, es innegable que todos y cada uno de ellos poseen habilidades. Algunas de ellas son habilidades para el deporte, para hacer amigos y mantener relaciones sociales cordiales con sus compañeros, entre otras. Como se mencionó anteriormente, el sentimiento de ser competente impulsa al estudiante a ejecutar acciones en el ámbito de su competencia. Y en circunstancias, esas acciones lo llevan a asumir retos que le permiten de forma gradual mejorar sus capacidades

Es el caso, por ejemplo de la práctica de un deporte. Algunos estudiantes refirieron en sus respuestas ser hábiles para la práctica del patinaje, fútbol, voleibol y hasta rugby. En la respuesta del estudiante Est-1, por ejemplo, se refleja el desarrollo de la disciplina a partir del entrenamiento físico realizado en el patinaje. Y esto, no se observa molesto, por el contrario, positivo al punto de llegar a la “costumbre”, según el estudiante.

*Est-1: “...La disciplina, o sea, tipo, yo estoy en una escuela y si tú no vas tal día te preguntan por qué no vas... O sea, si tú no vas el martes, ¿por qué no viniste? Por, o sea, como que la disciplina de que tienes que ir y tienes que acostumbrarte a ir todos los días”.*

Es sabido que la ejecución de acciones en contextos específicos, generan placer; a pesar de los resultados obtenidos y del esfuerzo realizado. Es también cierto que si el resultado es positivo, el placer percibido es mayor. Lo anterior obedece al aumento en los niveles de neurotransmisores que inciden en el estado de ánimo y en la salud mental tales como la dopamina y la serotonina. Tal como lo señala Bonet y otros (2017) al señalar que los efectos vinculados a la mejora del estado anímico, producto de la actividad física; son

provocados mediante la estimulación de la glándula pituitaria para la generación de endorfinas, lo que genera una sensación de bienestar y simultáneamente ejerce un efecto euforizante gracias a estas "hormonas de la felicidad" (p. 95).

Esta sensación de felicidad o placer, debe llevarse al ámbito del aprendizaje. Todos los estudiantes deberían sentirse felices aprendiendo.

### **Vinculación.**

Junto con la Autonomía y la Competencia, está la Vinculación, como necesidad psicológica básica para lograr la autodeterminación del individuo. Esta necesidad de filiación social indica la sensación de estar en relación con otras personas, de pertenecer o hacer parte de un grupo o comunidad. En este sentido, los estudiantes necesitan sentir que participan en interacciones con otros (pares), vinculándose con ellos en lazos de cuidado y afecto recíprocos. Para efectos de teorizar, se preguntó a los estudiantes por la percepción que ellos tienen sobre la forma como los reconocen sus compañeros de clase, e incluso sus profesores; y si esto afecta su participación en las clases.

Sobre la base de sus respuestas, emergieron como códigos *ser apreciado*, *aceptación* y *reconocimiento*, como formas de reflexionar sobre la vinculación del estudiante para la motivación/amotivación para el aprendizaje.

#### *Ser apreciado*

El aprecio es un sentimiento que aflora en las personas cuando reconocen y estiman el mérito de alguien en su acción. O también, puede manifestarse en la sensación de afecto o cariño. En las respuestas de los estudiantes, no se observa un aprecio o desprecio generalizado por todo el grupo. Sin embargo, se puede hacer una diferenciación entre aquellos con buen o bajo rendimiento académico, ya que se distinguen algunos rasgos de descrédito o desaprobación. Los estudiantes con buen desempeño académico, manifiestan que en general perciben aprecio por parte de sus compañeros de clase.

*Est-1: “A veces un poquito impaciente. O sea, No soy tan paciente, no me gusta que ellos hablen así porque tipo no me puedo concentrar y me estresa horrible que no sé qué más de pronto que soy responsable con lo que hago porque todas las veces le tengo a la profesora lo que está aquí tiene”.*

*Est-4: “Una persona sociable, responsable y que le gusta ayudar a los demás”.*

*Est-5: “...pues en una actividad hicimos eso y me dijeron que yo era una persona amable, que respetaba a los demás y que podían contar conmigo”.*

El aprecio se da por las actitudes que adoptan este tipo de estudiantes con sus compañeros (el apoyo a los demás, la amabilidad, el respeto y la confianza). En las anteriores respuestas no se evidencian rasgos negativos o que afecten las relaciones sociales. Por el contrario, reafirman confianza. Esto indica manifestaciones recíprocas de aprecio. Este aprecio, ejerce incidencia en el rendimiento académico.

Por contraste, están los estudiantes con bajo rendimiento académico. En sus respuestas se identifican rasgos de descrédito o desaprobación, aunque no generalizado, por parte de algunos de sus compañeros.

*Est-2: “En términos generales, es que a mí me conocen de muchas formas. Una es que a mí me tratan de que soy una cualquiera. Y pues otros me conocen como la quietica, la que no se para el puesto”.*

*Est-3: “...Cansona. Porque a veces yo juego mucho con ellos. Es que en unas clases nos reunimos así en círculo y socializamos, nos reímos. A veces hasta jugamos ahí a Zapeto. A Zapeto, Zapeto, sí. O sino piedra, papel o tijera y ahí nos distraemos mucho”.*

*Est-6: “...Entonces varias siempre hay opiniones. Pues algunas veces pues siempre me lo han dicho, puede ser agrandado, puede ser que me creo mucha persona que más de los que no soy humilde”*

Estas manifestaciones negativas, ejercen una influencia negativa para el aprendizaje en el comportamiento de los estudiantes. Comportamientos disruptivos en el aula, conflictos con compañeros, arrogancia y soberbia.

### *Aceptación*

Sentirse apreciado, es una parte importante de la vinculación. Pero no es lo único. Además del sentimiento de aprecio, está la aceptación. Entendida como la aptitud de beneplácito, de aprobación, de dar por bueno algo o a alguien. En este sentido, la no aceptación de hábitos, o conductas o acciones hacen que se experimente una percepción negativa e incluso, exclusión. Así lo deja ver la respuesta de los estudiantes Est-2 y Est-6.

*Est-2: "En términos generales, es que a mí me conocen de muchas formas. Una es que a mí me tratan de que soy una cualquiera".*

*Est-6: "...yo quisiera como sí llevármela bien con todos y no tener como un grupito estar en un grupito y después estar en otro grupito y así sucesivamente y después los mismos grupos hablen de uno. Sí que porque me junto con un grupito, el otro grupito no es que Camilo ta, ta, tal y sí".*

La no aceptación asume que de entrada todo en aquella persona es negativo; lo que llevaría a generar conflicto y un ambiente adverso al aprendizaje. Esta no debería ser la actitud de los compañeros y de profesores sobre aquellos estudiantes que tengan conductas disruptivas u opuestas a las de los demás. El ánimo debe ser más conciliador; de aceptar al otro, más por sus potencialidades que por sus comportamientos y ello implica ayudarlo y orientarlo a mejorar sus conductas de modo que aporte al grupo en un ambiente de cordialidad y tranquilidad en el aula de clase.

Este sentimiento es reflejado en la actitud de los estudiantes, cuando reconocen la amabilidad o sociabilidad de sus compañeros o incluso habilidades y competencias en sus pares. Lo anterior se evidencia en la percepción del estudiante Est-4 al asumirse como "una persona sociable" y en lo que los compañeros del estudiante Est-5 le dijeron "una persona amable, que respetaba a los demás y que podían contar conmigo". También se relaciona con

la descripción del estudiante Est-6 como "buen compañero" por algunos de sus compañeros y la mención del estudiante Est-3 sobre jugar mucho con sus compañeros.

La aceptación en el aula de clase propicia escenarios favorables para que exista colaboración, cooperación, reconocimiento de las diferencias y por tanto, aprendizaje.

### *Reconocimiento*

Lograr un vínculo con un grupo o comunidad, implica el reconocimiento; esto es, identificar a alguien por sus características, o ser distinguido bajo sus propias cualidades. Según su reconocimiento, un estudiante puede estar fuertemente influenciado a asumir una conducta dentro del aula de clase; comportamiento que en todo caso es reforzado por el consentimiento implícito o explícito de sus compañeros. En este sentido, un estudiante tendrá un reconocimiento favorable o desfavorable para el aprendizaje.

Los estudiantes que se distinguen por su amabilidad, por su habilidad y competencia, por su responsabilidad, por su confianza para participar en clase y ayudar a los demás actuarán siempre de forma favorable para el aprendizaje. Y esta actuación siempre se verá reforzada por sus pares, incluso por aquellos que no asuman una conducta de similares particularidades. Este rasgo también es evidenciado por los docentes. El profesor Prof-1, indica que “...en cada grupo hay un grupo determinado de estudiantes que es que siempre son los que participan, aportan, apoyan”. Y el profesor Prof-2: “ellos tratan de colaborar entre ellos”.

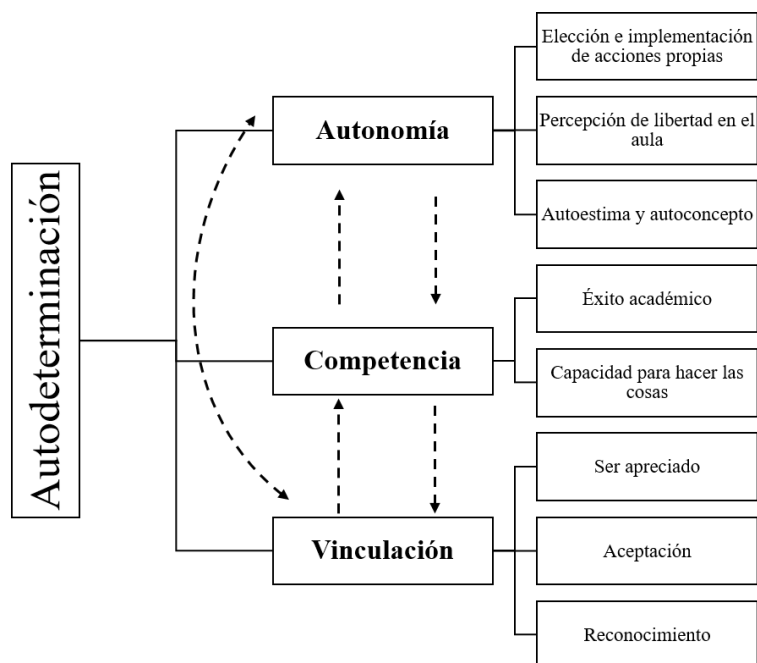
En consecuencia, los estudiantes caracterizados por un comportamiento disruptivo, reticente, desinteresados con sus labores escolares y con facilidad para la distracción; al ser reconocidos de este modo por sus compañeros, de no mediar con alguna iniciativa reactiva, su comportamiento desfavorable para el aprendizaje se verá reforzado. Pues sentirá reconocimiento por parte del grupo.

No cabe duda que siempre debe propiciarse una conducta estudiantil favorable al aprendizaje. Y el reconocimiento de esto es importante para su proceso formativo. Toda

actitud en contra, debe advertirse y abordarse desde el aprecio y la aceptación. En ningún caso, desde el rechazo y marginación.

La Figura 17 muestra la categoría de análisis Autodeterminación, junto con sus subcategorías y códigos in vivo como factor que influye en la motivación intrínseca hacia el aprendizaje de los estudiantes de secundaria.

Figura 17. Categoría Autodeterminación



Fuente: elaboración propia

### **Categoría: Autoeficacia**

La Autoeficacia (AE) es el constructo teórico central de la Teoría Social Cognitiva de Albert Bandura (1997). En su postulado, Bandura afirma que tanto el comportamiento como la motivación están determinados por el pensamiento y, a su vez, están controlados por dos clases específicas de expectativas: las de eficacia y las de resultado. En términos generales, para Bandura (1997) la AE es un factor que está asociado a la confianza que siente una persona en que puede realizar las actividades propuestas en una situación determinada. En este sentido, Pereyra y otros (2018) refieren una serie de estudios que señalan a la AE

como una competencia del individuo, caracterizada por su generalidad y estabilidad, que determina la efectividad de la conducta para hacer frente a situaciones potencialmente estresantes.

La autoeficacia refiere a valoraciones sobre las habilidades para llevar a cabo tareas, más que a las actitudes del estudiante para realizarlas. Estas convicciones de eficacia son multidimensionales y no una disposición específica; en el sentido que el estudiante percibe más habilidad en unos contextos (asignaturas) que en otras para realizar las labores escolares. De otro lado, el contexto incide en la percepción de capacidad. Un estudiante puede manifestar menor o mayor sensación de eficacia para aprender en ambientes de aprendizaje diversos (colaborativos, magistrales, competitivos, etc.). De esta forma, los estudiantes valoran la certeza de su capacidad para resolver problemas, de diversa complejidad, por encima de su percepción de competencia en comparación al rendimiento de sus compañeros.

De lo anterior, se definen como subcategorías hermenéuticas la *aptitud cognitiva* y las *aspiraciones educativas* propias del alumno y de su familia.

### **Aptitud Cognitiva.**

Por aptitud cognitiva se hace referencia a la capacidad o a las capacidades que el cerebro facilita para aprender, posibilitar la concentración, recordar, permitir la comunicación, leer, razonar, entre otros. En otras palabras, tener la capacidad de realizar cualquier actividad o tarea, desde lo más básico hasta lo más complejo. En el contexto de la AE, y en resonancia con lo manifestado por los estudiantes en la entrevista realizada, se deducen como códigos para el análisis hermenéutico la *autopercepción del rendimiento académico*, *capacidades cognitivas* e *influencias ajenas a la capacidad*.

A continuación, se presenta el análisis realizado sobre la AE de los estudiantes como componente esencial en la motivación/amotivación para el aprendizaje.

### *Autopercepción del rendimiento académico*

Para evidenciar la percepción que tienen de sí mismos los estudiantes de educación secundaria, sobre su desempeño escolar, se realizó la siguiente interrogante ¿Cómo es su rendimiento académico? De lo expresado por cada uno de los estudiantes entrevistados, se infiere que la autopercepción estudiantil sobre el rendimiento académico es congruente con los registros académicos de cada uno de ellos y con su desempeño en las diferentes asignaturas, según el dicho de cada estudiante. En este sentido, se advierten dos tipos de estudiantes, estudiantes con buen desempeño académico y estudiantes con bajo o “regular”, rendimiento, en palabras de los estudiantes.

Al respecto, los estudiantes que se auto-perciben con buen rendimiento, indican:

*Est-1: “Pues según yo es bueno, siempre estoy en los primeros puestos. Entonces, yo me yo me siento con un buen rendimiento académico”.*

*Est-4: “Eh, hasta el momento ha sido bueno. Puedo decir que es bueno y que cada día voy mejorando más”.*

*Est-5: “Académicamente estoy muy bien. Ocupo el primer lugar en cuadro de honor desde grado primero primaria”.*

Las anteriores respuestas denotan que la autopercepción de estos estudiantes, al indicar que “siempre estoy en los primeros puestos”, “cada día voy mejorando” y “ocupo el primer lugar en cuadro de honor desde grado primero”, es de ser buenos estudiantes; cada uno en sus términos.

De otra parte, está la respuesta de aquellos estudiantes que auto-perciben tener bajo rendimiento. Según la pregunta formulada, este grupo de estudiantes manifestaron:

*Est-2: “Es regular. Porque me va mal en algunas materias. Matemáticas, geometría”.*

*Est-3: “Pues más o menos. Es que en algunas clases a veces me aburro, no les presto atención a los profesores”.*

*Est-6: “Mi rendimiento académico es muy muy regular por el sentido de que faltó mucho y algunas veces cosas que no entiendo no practico”.*

En lo expresado por los estudiantes, se señalan algunos aspectos determinantes del “regular” rendimiento. Estos rasgos, particularmente, refieren al bajo desempeño, a la desatención a las orientaciones o explicaciones del profesor producto del desinterés, a la ausencia a clases, la falta de comprensión y la falta de práctica o estudio. En este sentido, de lo manifestado por los estudiantes se hace referencia, a lo que Bandura señala en su proceso micro-analítico para evaluar la eficacia académica percibida por los estudiantes, como dimensiones de nivel, generalidad y fuerza. Los estudiantes reconocen que su AE no es generalizada. Así lo deja ver la expresión “*Porque me va mal en algunas materias*”, ya que la creencia de eficacia son multidimensionales. Por otra parte, las medidas de autoeficacia dependen del contexto. Al mencionar que “*Es que en algunas clases a veces me aburro, no les presto atención a los profesores*”, el contexto influye en facilitar o perjudicar la ejecución de habilidades. Y finalmente, en relación con la dimensión de fuerza, la expresión “*algunas veces cosas que no entiendo no practico*” reducen el grado de certeza que el estudiante puede realizar cualquier tarea, ya que no comprende y practica poco.

Los padres de familia, también reconocen el buen o bajo rendimiento académico en sus hijos. Ante la pregunta, esto respondió cada uno:

*Acu-1: “Eh, pues bueno, el rendimiento académico de mi hijo pues eh no es no es como con un rendimiento muy bueno que digamos. Sí. Eh, pues la verdad él pues se ha presentado como como dificultades en el aprendizaje. Sí, él pues eh no sé, más bien esto eh a mí me ha tocado como más bien impulsarlo como para que él esto estudie, sí, entregue los trabajos porque el rendimiento que él ha tenido en estos dos periodos, pues hasta el momento pues no han sido muy buenos que digamos, más bien regulares”.*

*Acu-2: “Muy bien. Se ha se ha eh se ha dedicado toda desde muy pequeñito a ser excelente en todos sus 11 años de estudio. - Siempre. Siempre ha ocupado los primeros cinco puestos, solo en octavo ocupó como el octavo, pero el resto siempre ha ocupado los primeros puestos”.*

Según los docentes, en refuerzo de lo anterior, el rendimiento académico de los estudiantes es regular. Esto expresan al indagar por el rendimiento académico en su asignatura:

*Prof-1: “Es básico, así lo determino. Eh, Porque los estudiantes, aunque se les han planteado las diferentes temáticas durante el año y actividades variadas para cada uno de los periodos que desarrollamos, pues eh no tienen como la respuesta positiva que yo esperaba, aunque se les ha ido variando las actividades y se les dan como indicaciones, instrucciones para desarrollarlas”.*

*Prof-2: “Rendimiento regular. En la parte procedimental los estudiantes son medianamente juiciosos, presentan las cosas, presentan los talleres, pero en la parte cognitiva eh el desempeño es bastante regular, de manera que eh digamos que con lo que nivelan es con la parte procedimental. En la parte actitudinal pues sí hay no hay mucho que hablar de ellos. Son en general eh el comportamiento es bueno”.*

En efecto, y según lo descrito por Bandura en el constructo teórico de AE (1997), la relación autopercepción/rendimiento-académico es recursiva esencial. La autopercepción de eficacia incide en el rendimiento académico y viceversa, el rendimiento académico refuerza la autopercepción de eficacia. Y esta incidencia, en un lenguaje matemático, es directamente proporcional. A mayor autopercepción de rendimiento, mayor desempeño y a menor autopercepción de rendimiento, menor desempeño. Por consiguiente, la AE es un factor que incide en los estudiantes para la motivación/amotivación para el aprendizaje.

#### *Capacidades cognitivas*

Además de la AE académica, dentro de las habilidades cognitivas, se identifica en las respuestas de los estudiantes que se auto-perciben como estudiantes con buen rendimiento académico la responsabilidad, el esfuerzo, la autonomía, la motivación y autoexigencia. A los estudiantes se les preguntó ¿Qué factores, en su opinión, indican en su rendimiento académico? Y las respuestas de los estudiantes con buen rendimiento fueron las siguientes:

*Est-1: “Porque yo soy muy responsable con lo mío, o sea, mi mamá no está, ahí, haga esto, haga aquello, no. O sea, yo llego y me pongo a hacer mis tareas, como que mi responsabilidad con lo que yo tengo que hacer”.*

*Est-4: “Primeramente, por el esfuerzo que yo le pongo también por el apoyo que recibe mi familia, mis amigos, profesores”.*

*Est-5: “La responsabilidad, una actitud positiva a la hora de presentar las tareas y los trabajos en clase”.*

Cuando un estudiante reconoce que es eficaz, que tiene capacidades intelectuales o cognitivas altas; siente confianza y asume diferentes retos académicos por el hecho de reconocer que puede hacerle frente y resolverlos con éxito. En este sentido, no busca postergar el desarrollo de sus deberes sino asumirlos independientemente de la complejidad de los mismos. En esta dirección se encamina la respuesta del estudiante Est-1 cuando expresa lo siguiente “...O sea, yo llego y me pongo a hacer mis tareas” y la respuesta del estudiante Est-5 “La responsabilidad, una actitud positiva a la hora de presentar las tareas y los trabajos en clase”. La responsabilidad, es entendida en este contexto como la capacidad de asumir y realizar las labores escolares teniendo presente tiempos de entrega y rigor en su desarrollo. No se trata de hacer las actividades de cualquier manera, sin mínimos de calidad, en los tiempos establecidos por los profesores; y mucho menos aún, de hacerlas en estas mismas condiciones y a destiempo.

Por el contrario, la responsabilidad en un estudiante que se percibe auto-eficaz académicamente, lo lleva a asumir el desarrollo de sus deberes de la mejor forma que le sea posible, garantizando en todo caso mínimos de calidad establecidos por sí mismo en referencia a estándares fijados, por ejemplo por los profesores. En contraste, se observa la postura de los estudiantes cuyo rendimiento académico no es sobresaliente y cuya percepción de autoeficacia lo confirma. Al preguntar ¿Realiza las actividades, los trabajos o las tareas que le asignan los docentes en cada una de las asignaturas que cursa? Los estudiantes Est-2, Est-3 y Est-6 manifestaron que no siempre realizan las actividades.

*Est-2: “Siempre, menos las de sociales”.*

*Est-3: “Algunas. No siempre. Algunas”.*

*Est-6: “No, señor. No, algunas que no entiendo pido ayuda”.*

En este grupo de estudiantes, la responsabilidad con el estudio; y en particular con las actividades escolares, no es un valor que los identifique. Se indagó además por las razones, en este caso, de por qué realizan y por qué no realizan los deberes escolares. Al respecto, manifiesta la estudiante Est-2 que realiza las actividades y trabajos *“Por sacar buena nota”*. Y los estudiantes Est-3 y Est-6 señalan que no las realizan *“Porque a veces se me olvida”* y *“Porque no las entiendo. Estoy ocupado y no alcanzo a hacerla. Entonces, las pido para que me ayuden”*, respectivamente. La principal motivación para realizar las actividades y los trabajos, es la obtención de buenas notas. Estímulos externos (motivación extrínseca). Las dificultades para la comprensión o distracciones impiden que los estudiantes asuman responsablemente su rol en su proceso de aprendizaje.

Además de lo anterior, la responsabilidad aviva en el estudiante, la autonomía. Indica el estudiante Est-1: *“Porque yo soy muy responsable con lo mío, o sea, mi mamá no está, ahí, haga esto, haga aquello, no”*. La actuación responsable, conlleva a la autonomía. Y esto se da en la medida en que el estudiante reconoce su capacidad o habilidad de actuar con éxito. Así, no requiere para el desarrollo de sus actividades académicas la mediación de actores externos y en efecto actúa, obteniendo buenos resultados.

La AE académica influye en la motivación hacia el aprendizaje. Esto es tangible en la respuesta del estudiante Est-5, al mencionar que un factor que incide en su rendimiento académico es *“...una actitud positiva a la hora de presentar las tareas y los trabajos en clase”*. La autopercepción de eficacia académica promueve en el interior del estudiante una sensación de agrado, de placer a la hora de realizar y presentar las tareas. Esto es una motivación intrínseca por realizar sus deberes y en este sentido, se garantiza el aprendizaje al ser el estudiante, por convicción, quien decide asumir la labor de aprender a partir del desarrollo de actividades académicas. Esta motivación interna, hace que ante la dificultad, el estudiante no desista de la labor. Por el contrario, dedique mayor esfuerzo a la misma. Tal esfuerzo implica, entre otros factores, definir tiempos de estudio, revisar apuntes, consultar

recursos y material de apoyo. Así lo demuestra la respuesta del estudiante Est-4. *“Primeramente, por el esfuerzo que yo le pongo”*.

De esta manera se infiera que la responsabilidad y los hábitos de estudio que implica autonomía, dedicación, motivación y autoexigencia es un factor que posibilita la motivación intrínseca para el aprendizaje en estudiantes de educación secundaria y se debe tener presente en los diseños tanto institucionales como curriculares en las colegios.

#### *Influencias ajenas a la capacidad*

Este código hermenéutico surge, de las respuestas dadas por los estudiantes que se auto-perciben con bajo rendimiento académico, a la pregunta por los factores que inciden en su rendimiento. En virtud a que el objeto de estudio de esta tesis doctoral es la motivación/amotivación estudiantil para el aprendizaje, en el marco de la subcategoría aptitud cognitiva, emergen factores que refuerzan la amotivación hacia el aprendizaje. En este sentido, y a partir de lo expuesto por Bandura en su metodología para evaluar la autoeficacia académica, Zimmerman (1995) afirma que se presentan influencias ajenas a la capacidad que inciden positiva o negativamente en la ejecución de las habilidades del estudiante. De esta forma, las medidas de autoeficacia dependen del contexto.

De viva voz de los estudiantes, se infieren como influencias ajenas a la capacidad que perjudican la ejecución de las capacidades, factores de distracción y desconcentración al igual que la insatisfacción de necesidades básicas. En las manifestaciones de los estudiantes Est-2 y Est-3 se evidencian como distractores el uso inadecuado de teléfonos móviles en el aula y el diálogo continuo e inoportuno con compañeros en clase.

*Est-2: “El celular. Eso hace que me desconcentro en el colegio”*.

*Est-3: “Por charlar mucho. Con compañeros de al lado. La que tengo al frente. Que me desconcentre la clase”*.

A las anteriores respuestas, se suma la apreciación de los docentes. En el caso del profesor Prof-1, indica como factor de bajo rendimiento escolar los diferentes distractores.

Señala el docente: *“Me parece también que otra cosa que está incidiendo bastante hoy en día es como los distractores que tienen los estudiantes. Ellos eh tienen distractores, es entre comillas los amigos, distractor es el celular, eh distractor son las actividades sociales que ya desde muy temprana edad están llevando a cabo ellos. Y el estudio no está en sus prioridades”*.

En el mismo sentido, el padre o madre de familia Acu-1 señala que su hijo tiene bajo rendimiento académico debido a *“los amigos, sí, porque eh o sea, más bien no colocar atención en clase, muy bien y se la pasa más bien es como colocándole atención a los compañeros, más no en la en la en las explicaciones que los profesores dan”*.

En este sentido, la autopercepción de eficacia estará influenciada por la imposibilidad de actuar con éxito ante una actividad de aprendizaje por el hecho fáctico de la distracción.

De otra parte, se hace evidente que, como lo expone Maslow (1975) en la Teoría de la Jerarquía de Necesidades, “el organismo está sometido por las necesidades insatisfechas al igual que la organización de su comportamiento” (p. 25). En efecto, si alguna de las necesidades denominadas fisiológicas es satisfecha, pierde su influencia en la dinámica actual del individuo. Por la respuesta del estudiante Est-6 se infiere que la insatisfacción de alguna de las necesidades fisiológicas aparece como influencia ajena a la capacidad que perjudica la actuación exitosa.

*Est-6: “Primero porque he tenido muchas enfermedades, que me enfermo mucho. - Y la segunda es porque algunas veces pues en cuestión de trabajo llego muy cansado y no le pongo tanta atención al estudio”*.

En esta respuesta aparece de nuevo la distracción, ahora producto de actividades extra-académicas que realiza el estudiante por voluntad o condicionado por las circunstancias. Produciendo el efecto anterior pero agudizado, la desconcentración del estudio. En otras palabras, la relegación del estudio a planos marginales de la vida del estudiante. Lo anterior tiene sustento, en la dinámica de la jerarquía de las necesidades. Las necesidades plenamente satisfechas son descartadas por el individuo y por tanto no gobierna

su pensar y actuar. Es el caso, por ejemplo, del cansancio y la salud. La primera enmarcada como necesidad fisiológica y la segunda como necesidad de seguridad. Un estudiante que no descansa lo suficiente, actuará dentro de los límites que le permita su sensación de cansancio. De igual forma, si se está indispuesto por un dolor de cabeza, un malestar estomacal, un cuadro de infección viral, o circunstancias más delicadas; es claro que la ejecución de las capacidades del estudiante en ese contexto será mínimas o nula.

### **Aspiraciones educativas.**

Bandura, en su teoría social cognitiva, señala que la autoeficacia conduce al establecimiento de metas personales y motivación. Metas de aprendizaje y de rendimiento. Evidencia empírica está a favor que la AE contribuye al establecimiento de metas personales. Como lo señala Pereyra y otros (2018), al mencionar que el trabajo de Pajares y Schunk (2001) evidenció que aquellos alumnos que, al proponer metas personales, fueron estimulados o incentivados verbalmente, “aumentaron su confianza y habilidad cuando tuvieron que construirlas” (p. 309).

Desde esta postura epistemológica, las metas personales de las estudiantes concebidas como las aspiraciones educativas, surgen como subcategoría hermenéutica de análisis entre la autoeficacia y la motivación para el aprendizaje en estudiantes de educación secundaria. Al respecto, se identifican como códigos la *importancia del estudio*, la *motivación para estudiar* y los *ejemplos a seguir*.

#### *Importancia del estudio*

Para todos los estudiantes que participaron como informantes claves en esta tesis doctoral, estudiar les parece importante. Al formular la pregunta ¿Cree que estudiar es importante? Todos, sin excepción, respondieron afirmativamente. En las respuestas de ¿Por qué? Se evidencian dos tendencias. La importancia del estudio: para la vida en general y para continuar con estudios de educación superior.

Según el más reciente informe del Laboratorio de Economía de la Educación – LEE de la Pontificia Universidad Javeriana (2024), para el año 2023 la cobertura en educación superior en Colombia registró un 55.38%. Más de la mitad de los jóvenes entre 17 y 21 años estaba matriculado en un programa formal de educación superior. Esto refleja que aunque hay esfuerzos por aumentar la cobertura y el acceso a la educación superior; muchos de los estudiantes que se gradúan de la secundaria, aun queriendo hacerlo, no pueden iniciar estudios superiores de forma inmediata y en algunos casos nunca logran acceder. En este contexto, se enmarcan las respuestas de los estudiantes al indagar por ¿Cree que estudiar es importante? ¿Por qué?

*Est-1: “Sí. Digamos, en lengua. Si usted no sabe ni leer ni escribir cuando grande, no puede hacer nada”.*

*Est-2: “Sí. Porque el estudio es lo que nos queda a nosotros en la vida”.*

*Est-6: “Sí. ¿Por qué es importante estudiar? Porque al fin y al cabo estudiar nos enseña primero a ser ordenado. y hacer como puntuales en cada cosa. Sí. Eh, y cada en el colegio que nos enseñan lo que lo que es matemáticas, todo lo de números, multiplicar, sumar y dividir, español, escribir, ¿sí? Informática, cómo abrir un programa, cómo eliminarlo, cómo colocar un segundo. ¿Por qué es importante? Porque algún día, algún momento, en la vida lo vamos a utilizar. Sí, algunos pueden decir que no, pero en algún momento en la vida, en cualquier momento nos llegan a decir, "Bueno, o podemos incluso puede ser una oportunidad que nos pueda cambiar la vida en algún día”.*

Las respuestas de los estudiantes Est-1, Est-2 y Est-6 hacen referencia a la importancia del estudio para la vida en general. Los tres estudiantes coinciden en que estudiar proporciona habilidades básicas que son útiles en cualquier ámbito de la vida futura que se asuma. Se evidencia que no hay propósitos o metas claras a futuro en estos estudiantes, aunque en el caso de los estudiantes Est-1 y Est-2 puede ser comprensible ya que cursan sexto y séptimo grado de educación secundaria respectivamente. A diferencia, del estudiante Est-6 que cursa grado once y está próximo a graduarse. Este estudiante, como se expuso anteriormente, tiene bajos niveles de autoeficacia y coincide en esta respuesta que sus metas

a futuro no son claras, ni específicas. Mucho menos medibles, relevantes y tampoco alcanzables. Ya que todo lo relativiza.

Expresiones como “*¿Por qué es importante? Porque algún día, algún momento, en la vida lo vamos a utilizar.*” O “*Sí, algunos pueden decir que no, pero en algún momento en la vida, en cualquier momento nos llegan a decir, "Bueno, o podemos incluso puede ser una oportunidad que nos pueda cambiar la vida en algún día"*”. De forma empírica puede afirmarse que hay correlación entre la AE y el establecimiento de metas personales, como lo afirma Bandura en la teoría social cognitiva y otros.

Por su parte, los estudiantes Est-3, Est-4 y Est-5 refieren en su respuesta que estudiar es importante para continuar con sus estudios en la educación superior.

*Est-3: “Sí, señor. Porque para un futuro voy a necesitar el estudio para conseguir un trabajo o para ser alguien en la vida. Va a necesitar el estudio”.*

*Est-4: “Sí. Para las personas que queremos hacer una carrera, algo, estudiar es muy fundamental en eso. También si una persona quiere trabajar y no quiere estudiar, igual forma tiene que hacerlo porque Eso va a reincidir en lo que vaya a escoger”.*

*Est-5: “Sí, demasiado. Pues es que depende, ¿no? En mi caso, para mí sí. O sea, yo en mi caso, yo quiero estudiar después del colegio y...”.*

Expresiones como “*Para las personas que queremos hacer una carrera, algo, estudiar es muy fundamental en eso*” o “*yo en mi caso, yo quiero estudiar después del colegio*” demuestran que en estudiantes con niveles altos de AE académica, las metas personales que se fijan se derivan de su autopercepción y de sus capacidades para obtenerlas. Es claro que no se indagó por sus preferencias vocacionales; pero de forma general, no dudan que su propósito es continuar con su formación en educación superior. En el diálogo de la entrevista, dada la respuesta del estudiante Est-5, se indagó ¿Por qué quiere estudiar después del colegio? Teniendo como respuesta del estudiante:

*Est-5: “Porque siento que es algo que se me facilita y quiero como mejorar día a día, ¿no? Como, ¿cómo le digo? Avanzar, no sé”.*

Esta respuesta refleja de viva voz de un estudiante que la AE académica incide de forma directa en la definición de metas personales. Continuar su proceso formativo en la educación superior para, “*mejorar día a día*”, “*avanzar*”. No hay límite ni conformismo, se desea continuar un proceso educativo para adquirir más saberes, desarrollar más habilidades, superar estados transitorios de conocimiento. Una motivación interna por aprender, por el saber. Y se toma esta postura, de seguir estudiando, de seguir aprendiendo a lo largo de vida “*porque siento que es algo que se me facilita*”.

Así también lo expresan los padres de familia.

*Acu-1: “Es importante estudiar para un futuro. Para que sean alguien en la vida y o sea, yo quiero que ellos sean profesionales, ¿sí? Que tengan un futuro no, así como el que uno tuvo”.*

*Acu-2, “Porque primero la carrera que él va a hacer es el futuro. Sí. Y segundo, porque sin estudio no somos nadie. Tercero, porque eh de la universidad se saca mucho aprendizaje para la vida, para saber en sí en a qué meta vamos, porque igual él sale de 16 años, ingresa a la universidad de 17, es un niño, ¿sí? Pero la universidad le va a ir enseñando muchas cosas”*

En este sentido, el reconocimiento de AE académica refuerza la motivación de estudiar, de aprender. Soy capaz de estudiar porque tengo habilidades para hacerlo, a través de esto obtengo buenos resultados académicos y esto me anima a continuar porque aprendo.

#### *Motivación para estudiar*

Desde la postura de la AE académica se infiere que la motivación es el factor que moviliza a los estudiantes a comportarse conforme a patrones observados, y se basa en los estímulos externos y las auto-recompensas internas. Se deduce de lo anterior que la motivación es un proceso dinámico y recursivo que se realimenta de manera continua con los resultados de las acciones y las valoraciones individuales. De esta manera, fue de interés

epistemológico indagar en los estudiantes, en el contexto de la AE, por la motivación para estudiar. Se formuló la pregunta ¿En su casa, las personas con las que convive le motivan a estudiar? ¿De qué forma lo motivan? Y las respuestas fueron las siguientes:

*Est-1: “Sí. Eh, a veces como si hacemos las tareas, nos portamos bien por tantos días, eh, a veces nos dan un helado, supongamos, una salida”.*

*Est-2: “Sí. Digamos, me dicen que, si yo estudio, puedo conseguir oportunidades en otras partes de Colombia”.*

*Est-3: “Sí, señor. Me dan el apoyo. Me dicen, "Vamos, que usted puede, usted va a hacer alguien hace y sigue. Vamos”.*

*Est-5: Sí, todos me dicen que no vaya a dejar de estudiar, que es algo que me da muchas oportunidades. Entonces... ¿Y de qué forma la motivan? ¿Hablándole? Dándome consejos, diciéndome, "Mire, y si ven que no estoy tal vez rindiendo, me dicen, "No me no me regañan, pero sí me dicen como no se deje llevar, sigue adelante.”*

*Est-6: “Sí. Pues de que de que me hablan mucho. Me dicen, me dan muchos consejos que el estudio es muy bueno porque pues lo que le dije es porque me lo han dicho que al fin y al cabo en algún momento lo tenemos que utilizar”.*

Y los padres de familia lo ratifican al preguntarles ¿En casa motiva a estudiar a su hijo? Y ¿De qué forma lo motiva?

*Acu-1: “Sí. Yo le hablo muchas cosas así. Yo le digo, "Papi, usted tiene que estudiar que yo quiero que ustedes sean alguien en la vida, no sean así como uno que como le toca a uno trabajar. O sea, yo lo motivo mucho a él. Usted quiere ser un profesional, alguien importante, tiene que estudiar, tiene que estudiar, sacar bien en todo, ser buena buen niño, buena persona.*

*Acu-2: “Sí, claro. Eh, por ejemplo, eh, el hermano le había dicho que si sacaba tanto puntaje le iba a regalar algo que él quería. Eh, por ejemplo, pues este año yo me siento feliz con el puntaje que él sacó. Sí. Me siento agradecida con Dios”.*

En las respuestas de estos estudiantes, se evidencia una “persuasión verbal” por parte de sus familiares. Que según Bandura, corresponde a uno de los elementos esenciales para potenciar la autoeficacia. A diferencia del estudiante Est-1, en donde se manifiesta que la motivación se da por la obtención de recompensas, al obtener buenos resultados académicos o mantener un comportamiento acorde a las normas escolares y familiares; en los demás estudiantes se exhorta a estudiar, a persistir por parte de aquellos en quienes se confía y que van a impactar de manera positiva en el éxito académico del estudiante.

En estos casos, hay un factor motivacional externo de refuerzo de la AE; que corresponde bien sea a recompensas que producen placer o a la persuasión verbal (biofeedback) para alcanzar el éxito. Lo anterior es corroborado por los docentes. Éstos expresan que:

*Prof-1: “Sí. Es importantísimo, porque si los motivan en la casa, estamos haciendo un trabajo conjunto tanto aquí en el colegio como como en la casa. Mientras si aquí solamente yo, nosotros con los compañeros docentes los motivamos, pues estamos haciendo como medio trabajo nada más, porque lo que nosotros aquí les estamos insistiendo y motivando, pues en la casa no les dan mayor importancia, pues esa motivación se pierde, la que nosotros no hay un refuerzo desde casa”.*

*Prof-2: “Uish demasiada, o sea, Eh, siempre si el si el chip del estudiante viene permeado porque en la casa le digan, "Bueno, es que mire, su motivación es esta, su obligación es solamente estudiar. Si usted estudia, va a tener unas ciertas posibilidades, pues eso permite que el estudiante eh le tome sentido a lo que está realizando”.*

Pese a esto, en un caso particular, el estudiante Est-4 manifestó que no recibe ningún estímulo externo (familiar) de motivación para estudiar.

*Est-4: “No, pues la motivación es de mí misma normalmente. ¿Y por qué crees que los que están a tu alrededor no te motivan a estudiar? Porque yo creo que cada uno está enfocado en lo de esas personas, o sea, cada uno se enfoca en lo de uno mismo. Y no...”.*

Para este estudiante, con alta AE académica, la motivación para estudiar debe ser interna; no externa. Y su entorno familiar cercano también lo concibe así. No se evidencia molestia, inconformidad, malestar en el ánimo del estudiante; ni tampoco se observa incidencia negativa en su rendimiento académico. Por el contrario, altos niveles de AE académica que refuerzan su motivación para estudiar a partir de la definición de metas personales claras.

### *Ejemplos a seguir*

Otro de los factores que incide en las creencias de autoeficacia son las experiencias vicarias. Según Schunk (1984) en el contexto educativo, los estudiantes también adquieren información sobre sus propias capacidades, de forma indirecta, a través del conocimiento de los demás. Observar a los compañeros realizar una tarea o actividad o tener presente a un familiar cercano que estudió y salió adelante puede transmitir a los alumnos una sensación indirecta de eficacia, de que ellos también pueden llevar a cabo dicha tarea o conseguir los mismos éxitos que su familiar.

En este sentido, se preguntó a los estudiantes si ¿Tiene en su familia alguien que haya estudiado y que usted tenga como ejemplo? ¿Por qué lo ve como ejemplo? Sus respuestas se presentan a continuación.

*Est-1: “Eh, sí. Porque A veces mi papá si digamos no entiendo algo de matemáticas, él me explica y me ayuda, porque todo eso él lo estudió y él es el que más da con las tareas”.*

*Est-2: “Mi tío. Mi tío estudia. Está estudiando abogado. Porque mi tío es mi ejemplo a seguir. Mi tío es muy pila. Que es muy, o sea, es, no sé cómo decirlo. Él es muy rápido en hacer trabajos y eso”.*

*Est-3: “Sí, señor. Porque se graduó, se graduó y a veces, que no entiendo, lo llamo a él y él se toma su tiempo y me explica... Es mi papá”.*

*Est-4: “Mi hermano. Me parece que una buena persona, un buen estudiante, dejó una marca en el colegio también y me gustaría seguir los pasos y poder estar a la altura de él”.*

*Est-5: “Eh, mi prima que, pues está joven, pero la terminó, terminó becada en enfermería. Entonces, algo que me dicen como, "Mire, ella también fue buena estudiante, sígale los pasos." Porque ella siempre también fue igual que yo, que desde chiquita fue buena académicamente y pues no solo académicamente, también de manera cognitiva como que le sabía mucho y le gustaba mucho estudiar extra clase, entonces como que me motiva seguir así”.*

*Est-6: “Sí. Pues primero porque pues es la persona pues la que me ayuda mucho y es la persona con la que siempre lo que yo he visto y lo que admiro de él es porque a pesar de todo lo que digamos todas las veces que se ha caído, siempre se ha parado y siempre le ha salido alguna cosa buena”.*

Al igual que los estudiantes, sus padres también reconocen ejemplos en la familia que sus hijos pueden seguir; bien sea por su buen comportamiento o por sus éxitos académicos. Esto respondieron los padres o madres al preguntarles ¿En la familia, allá en su casa, hay otras personas que hayan estudiado y que su hijo pueda tener o seguir como ejemplo?

*Acu-1: “Eh, mi hija la mayor que terminó bachillerato. Eh, bueno, porque ella fue muy juiciosa en el estudio y hasta el momento han sido una buena niña”.*

*Acu-2: “Sí, su mamá. Porque él dice que yo soy una guerrera, que a pesar de que tuve mis cuatro hijos y después de tantos años de no pisar una universidad, llegar a hacerlo y que hoy en día se siente muy orgulloso de mí, aunque mi familia la mayoría somos eh profesionales”.*

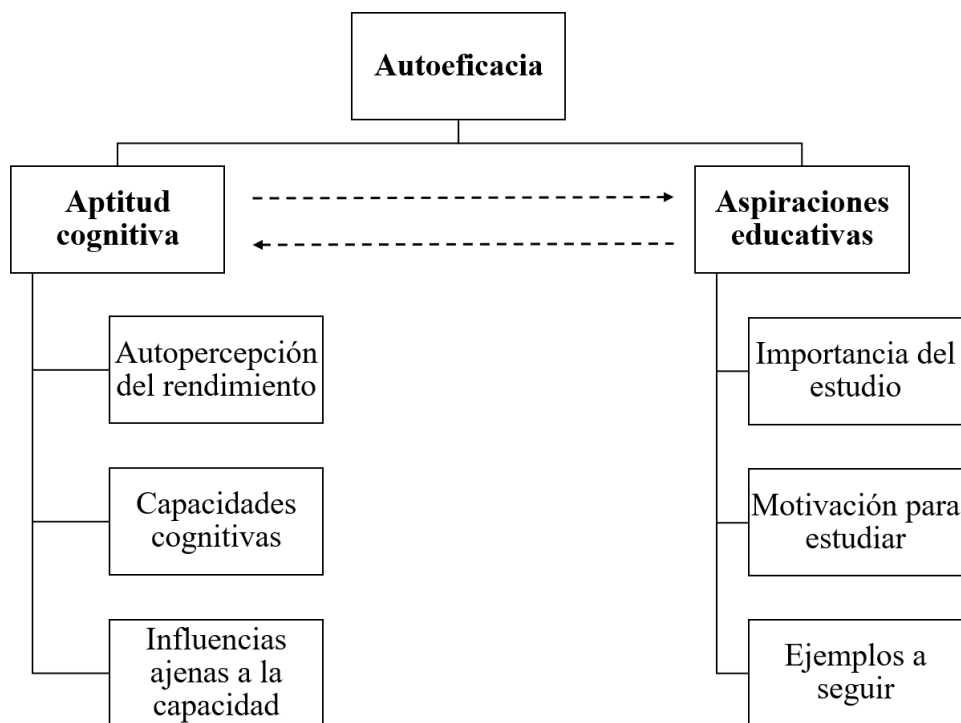
Las experiencias vicarias, o modelado social, refuerzan el autoconocimiento de los estudiantes sobre sus propias habilidades. Este refuerzo puede ser positivo o negativo. En la medida en que las experiencias de los cercanos sean de éxito, la creencia del estudiante que puede también tener éxito se refuerza positivamente. Pero, por el contrario, si hay fallos o fracasos en las experiencias cercanas, el estudiante disminuye también su creencia de logro

a satisfacción. Así lo deja ver el profesor Prof-2, al señalar que el estudiante *“Si en su ambiente está rodeado de gente que su desempeño académico nunca ha sido bueno, pero como que nunca pasa nada y no importa si soy bueno académicamente o si logro pasar un año, no pasa nada, si pierdo un año, pues qué le puedo pedir a uno de esos estudiantes”*.

En este contexto, todos los ejemplos son de superación, de éxito y de logro. En cada caso, el estudiante se ve estimulado por el consejo o por el ejemplo de alguien cercano; de su confianza. Alguien de su mismo contexto, con similares o más difíciles condiciones y con éxito en sus propósitos. La

Figura 18 presenta la categoría de análisis de autoeficacia.

Figura 18. Categoría Autoeficacia



Fuente: elaboración propia.

### Categoría Ambiente de Aprendizaje

En el camino por develar las experiencias de los estudiantes de educación secundaria sobre los factores que inciden, desde la postura estudiantil, en la motivación de su aprendizaje; se descubre que el ambiente de aprendizaje juega un papel esencial. Teniendo presente el horizonte ontológico y epistemológico del Pensamiento Complejo de Morin, y en concordancia como lo señala Duarte (2003) el término “ambiente de aprendizaje” es una noción diversa y compleja que abarca lo lúdico, lo estético y lo mediático.

Evidenciar los elementos del ambiente educativo que inciden en la motivación para el aprendizaje es el propósito en esta sección de la tesis doctoral. En tal sentido, producto de la codificación abierta y axial se derivaron sub-categorías y códigos in vivo que permiten dilucidar estos factores de incidencia. Como sub-categorías hermenéuticas se obtuvieron la *satisfacción con la escuela* y el *clima motivacional de clase*.

### **Satisfacción con la Escuela.**

En el estudio de la motivación, los elementos motivadores se clasifican en atributos personales y atributos contextuales, que interactúan entre sí e inciden en la conducta y el desempeño del estudiante. Dentro de los factores contextuales, es crucial resaltar las expectativas y la satisfacción de los estudiantes con la escuela. Producto del análisis realizado a las respuestas dadas por los estudiantes en la pieza hermenéutica entrevista, se identificaron como códigos in vivo las *metas académicas y desarrollo personal*, al igual que los *intereses extracurriculares* y *actividades recreativas* como elementos relevantes desde la perspectiva estudiantil como factores influyentes en la motivación para el aprendizaje.

#### *Metas académicas y desarrollo personal*

Con el fin de comprender si los estudiantes sienten satisfacción con la escuela, se formuló y realizó la siguiente pregunta ¿Por qué asiste al colegio? Obteniendo las siguientes respuestas:

*Est-1: “Eh, porque quiero aprender, o sea, quiero ser alguien, quiero tener un futuro así”.*

*Est-2: “Porque es mi deber”.*

*Est-3: "Porque me gusta. O sea...Me entretengo mucho con esas clases. La mayoría son las de inglés, Las de física materia, artística, esto, ética."*

*Est-4: "Pues normalmente para aprender y eso, pero también me gusta el tema del compañerismo. Como que dice, el colegio es el segundo, la segunda casa"*

*Est-5: "Por primero por una obligación de cierta forma y segundo pues porque es algo que es como una responsabilidad. Que a mí me toca, ¿no? O sea, de cierta forma todas las niñas les toca, ¿no? Y no tampoco solamente porque yo puedo venir y no hacer nada, sino también porque me gusta estar bien académicamente. Aprender, pues por lo de aprender, la verdad, porque, o sea, muchas veces a mí me, mi mamá, no sé, me dice, me ve cansada y me dice, "No quiere ir." Y yo ummm, pero de cierta forma me acuerdo que tengo trabajos y eso." Entonces, me motiva la verdad digo no, voy a ir"*

*Est-6: "Asisto al colegio porque es muy importante. ¿Por qué? Porque al final de todo, después que uno que salga a estudiar o algunas personas que no terminaron se arrepienten porque pues no terminan el estudio y al fin y al cabo ahoritica para un trabajo o incluso no es para un trabajo, sino para la vida de uno le sirve mucho"*

En las respuestas de los estudiantes con alto nivel de AE académica y por consiguiente con buen rendimiento académico (Est-1, Est-4 y Est-5) hay un común denominador. Asisten al colegio para aprender. Así lo expresan también los profesores. Al preguntarles ¿Considera que los estudiantes asisten al colegio a estudiar? Respondieron:

*Prof-1: No muchos. Son contaditos, pero son contaditos los que realmente vienen a estudiar, a aprender, a superarse. Eh, otros conjugan eso... ..Pero más con una vida de amigos, de relación social, que a estudiar.*

*Prof-2: "En general, sí. O sea, no falta uno que otro que venga a otras cosas, pero en general sí"*

La escuela, por tanto, debe disponer todos los recursos con los que cuente, a propiciar espacios para que los estudiantes aprendan. Los diseños curriculares, las interacciones en el aula de clase entre estudiantes y docentes, el uso de recursos educativos, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, la evaluación y retroalimentación deben estar orientados a uno

de los fines esenciales de la educación, que los estudiantes aprendan en las diferentes áreas del conocimiento. En este contexto, los estudiantes sentirán satisfacción con la escuela y asistirán de forma activa, tal como lo menciona el estudiante Est-5 “...*porque yo puedo venir y no hacer nada, sino también porque me gusta estar bien académicamente. Aprender, pues por lo de aprender, la verdad*”.

Además de aprender, suscitan otros aspectos también de relevancia dentro del ámbito del desarrollo personal. Se asiste al colegio porque es una obligación, un deber y por tanto una responsabilidad. No se duda de la importancia que tiene la responsabilidad como valor o cualidad que debe desarrollarse en los estudiantes. Ya se abordó este aspecto de la responsabilidad, y de su distinción dentro de la aptitud cognitiva en la categoría de autoeficacia. No se trata acá de asistir por asistir a la escuela. De ir al colegio por obediencia a los padres, o por cumplir una norma que señala la obligatoriedad de la educación básica secundaria. Se asiste al colegio por un propósito, por un fin genuino. Y es auténtico dicho propósito si proviene del interior del estudiante.

#### *Intereses extracurriculares y actividades recreativas*

No siempre las expectativas para asistir a la escuela son académicas. Los estudiantes también exponen intereses extracurriculares, asociados a las relaciones sociales y a las actividades que puedan realizar junto a sus compañeros de clase. Lo anterior se deduce de las respuestas de los estudiantes a las preguntas ¿Si no fuera a estudiar, qué otra actividad le gustaría hacer? ¿Por qué? En conocer personas y hacer amigos al igual que participar en actividades lúdicas deportivas se pueden agrupar las respuestas de los informantes claves en relación a este aspecto.

Los estudiantes con buen rendimiento académico coinciden en que, además de estudiar, les gusta asistir al colegio para compartir con sus compañeros y establecer vínculos de amistad; que en algunos casos, se convierten en vínculos de confianza. En este sentido, se orientan las respuestas de los estudiantes Est-1, Est-4 y Est-5.

Informante	¿Si no fuera a estudiar, qué otra actividad le gustaría hacer?	¿Por qué?
------------	--	-----------

Est-1	<i>De pronto, hacer amigos también. También viene a estudiar y viene a hacer amigos acá.</i>	<i>Porque, o sea, digamos, en la casa ustedes tienen confianza a tal persona. Entonces, un colegio como que necesita también, digamos, tener esa confianza con alguien acá.</i>
Est-4	<i>Actividades donde nos conozcamos todos, o sea, juegos que incluyamos a todos.</i>	<i>Porque siento que como institución debemos conocerlo más y como, ¿cómo se dice? O sea, como ser más compañeristas, Y agrupar a las personas que están solas.</i>
Est-5	<i>Molestar, joder, o sea, jugar con mis amigos, hablar, tener más tiempo como para como que no solamente media hora de descanso, sino pues estar con mis amigos así.</i>	<i>Porque me gusta ese tiempo, o sea, me gusta también estudiar, pero también me gusta ese momento. Donde uno puede pues descansar y compartir.</i>

En estrecha relación con lo manifestado en el código *calidad de las relaciones en el aula de clase*, de la categoría de análisis Inteligencia Emocional, estos estudiantes establecen una relación positiva con sus compañeros e incluso con los profesores. Esto se da en virtud a que este grupo de estudiantes propende porque en el colegio se realicen actividades y se propicien espacios que consoliden y fortalezcan las relaciones interpersonales entre estudiantes. Es el caso del estudiante Est-1, que además de estudiar, asiste al colegio para “hacer amigos” porque “en la casa ustedes tienen confianza a tal persona. Entonces, un colegio como que necesita también, digamos, tener esa confianza con alguien acá”. Amistad y confianza.

De igual forma, se establece un vínculo con lo manifestado en la subcategoría Vinculación de la categoría de análisis Autodeterminación. Los estudiantes autodeterminados, según se indicó en esta subcategoría, satisfacen la necesidad de vinculación;



este grupo de estudiantes, es fundamental la inteligencia corporal. Reconocer y potenciar los núcleos de esta dimensión intelectual, a saber, el control de los movimientos corporales y la capacidad para manipular objetos con destreza; resulta esencial para estimular la motivación para el aprendizaje de estudiantes auto-eficaces en el ámbito de la esfera cinestésicocorporal.

Al preguntar a los padres de familia ¿Sabe usted si su hijo está a gusto con el colegio? Esto respondió cada uno:

*Acu-1: “Sí. No, pues no me dice nada, pero o sea, la motivación que se para todos los días se alista. Sí”.*

*Acu-2: “No, no está a gusto. Bueno, primero porque pues el colegio tiene unas políticas que no sabría decirle el por qué eh son esas políticas, pero el colegio debería de darle más la mano a los chicos en el grado 11. ¿Por qué? Porque es el último año. Porque es el año donde quieren estar más con hermandad, estar más unidos”.*

Como lo expone Cabrera y Galán (2002) la satisfacción escolar se define como la conexión entre la visión que el estudiantado tiene del entorno educativo y la relevancia que éste otorga a cada elemento. En este sentido, Surdez, Sandoval y Lamoyi (2018) hacen referencia al bienestar que sienten los estudiantes al tener satisfechas sus expectativas académicas (pero también extracurriculares) producto de las acciones que lleva a cabo la institución para satisfacer sus requerimientos educativos.

### **Clima motivacional de clase.**

Retomando como uno de los propósitos centrales de la actividad escolar, la adquisición de determinados aprendizajes, se asume principalmente por parte de los docentes que los estudiantes están encaminados al aprendizaje de dichos saberes, según el grado en el que se encuentren. Sin embargo, esto no siempre es así. Como se ha evidenciado en lo escrito hasta el momento, hay evidencia de rasgos que orientan a los estudiantes hacia la amotivación para el aprendizaje. Algunos de esos rasgos son propios (del interior) del alumno y otros de su contexto (exterior). Es pertinente, entonces, abordar dentro del ambiente de aprendizaje,

uno de esos factores externos que inciden en la motivación estudiantil para aprender; el clima motivacional de clase.

Derivado de la postura estudiantil, dentro de la subcategoría clima motivacional de clase; se distinguen como códigos de análisis las *estrategias de enseñanza*, el *comportamiento y actitud docente* y finalmente, el *propósito del aprendizaje*; a partir de la formulación de la pregunta ¿Cuáles de las acciones que realizan sus profesores lo animan a participar en clase, a realizar las tareas o a estudiar para las evaluaciones y cuáles lo desestimulan o desaniman?

#### *Estrategias de enseñanza*

Uno de los aspectos que más presente tienen los estudiantes en relación con la actuación del docente en el aula, son las estrategias de enseñanza y los recursos que utiliza en clase. Y en este sentido, es un factor de motivación o amotivación para aprender. Las respuestas que señalan rasgos estimulantes y que giran en torno a este código in vivo son las siguientes:

*Est-1: "...Cuando, digamos, si uno no entiende, le pone un juego para que uno entienda y cosas así. O pone videos y pone explicaciones".*

*Est-2: "Los trabajos que ellos nos dejan siempre dejan algo con el que usted puede, digamos, guiarse en los trabajos. Eso me motiva, digamos. Digamos, no siempre nos dan trabajo, sino que a veces hacen juegos con los mismos".*

*Est-3: "Porque los profesores Pues ahí cuando ellos dicen, "No le dé pena a uno de preguntar si no entienden, alcen la mano y si se equivoca yo la vuelvo a corregir. Es un apoyo que me dan por si yo me equivoco, no me voy a sentir regañada ni nada. Las tareas, porque en las tareas los profesores a veces les entiendo cuando realizo las tareas, ponen ejercicios fáciles o así, etcétera..."*

*Est-4: A participar en clase cuando son actividades en grupo. En grupo. Eh, las otras, digamos, para hacer las tareas podría ser cuando deja una actividad tipo cartelera, o exposiciones.*

*Est-5: “El reconocimiento que algunos profes hacen el hecho de dar puntos extras o decir, ¡Ay, eso estuvo bien, tal! Eso, el reconocimiento, yo creo”.*

*Est-6: “Lo aconsejan. Lo digamos que, si no uno no sabe, uno le les pregunta a ellos y siempre le responden a uno, así sea bien o mal, pero le responden. Sí, para que uno entienda las cosas y le vaya mejor...”.*

Se aprecia en esta respuesta que los estudiantes ven como favorable que los docentes empleen diversas estrategias para que ellos aprendan. Y se apoyen con recursos de diversa índole. El juego como estrategia pedagógica, el trabajo grupal en sus diversas modalidades (colaborativo, cooperativo), el reconocimiento e incentivos producto de la participación o el acierto y la participación a partir de preguntas orientadoras; son estrategias abiertamente expuestas por los estudiantes como elementos que favorecen un clima motivacional de clase y que disfrutan cuando el docente los emplea en el aula.

En contraste, a los estudiantes los desanima cuando los docentes:

*Est-4: “...normalmente no explican un tema o le dejan como la mitad y nos dejan para investigarlo todo, o sea, siento que no aprendo nada y ninguna persona aprende tampoco y eso me desmotiva hacer”.*

*Est-5: “...hacen muchos trabajos, o sea, en sentido de que, o sea, listo, una tarea súper bien, pero hay profesores que ponen demasiadas tareas y seguidas, entonces como ya no dan ganas y a veces son muchas cosas como que uno dice “jumm”... Que no sirven, ¿sí me entiende? Para la materia.”*

*Est-6: “Y algunas veces que llegan con actitud de que solamente copien y ustedes verán qué hacen. Sí, solamente copiar y no explica nada”.*

En refuerzo de lo anterior, va la respuesta del padre o madre de familia Acu-2, al señalar que su hijo le ha comentado que: “...él siente que hay profesores que vienen como por dictar y ya. Y pues esperaba de pronto mucho más. Mi hijo está acá desde tercero primaria, creo”. Complementa el padre o madre de familia indicando que: “Hay profesores

*no tienen la capacidad de enseñar, pueden ser muy buenos, pueden ser muy buenos profesionalmente, pero no tienen la capacidad de enseñar”.*

En este sentido, se debe transformar la forma de enseñar por parte de los maestros. Las clases conductistas, donde el maestro tiene el protagonismo y el proceso se centra en él al ser el transmisor de conocimientos por medio de la oralidad a partir de clases magistrales o la transcripción de información de un medio a otro deben ser estructuradas; sin caer por el camino en el extremo de abstraerse por completo del proceso de enseñanza y no dar ningún tipo de orientación (o hacerlo a medias o de forma poco clarificadora) y dejar que sean los estudiantes por su iniciativa como pretexto del uso de la indagación, búsqueda de fuentes de información e investigación en el aula, que lleguen a la respuesta o al aprendizaje.

En la educación secundaria, el rol del docente es fundamental. Se debe orientar y acompañar en todo momento el proceso de aprendizaje del estudiante. No se debe partir de supuestos aunque sí de mínimos fundamentales. En cualquier caso, se debe dar espacio para que esos fundamentos esenciales de no estar, sean adquiridos por los alumnos que estén en mora de desarrollarlos. El protagonista siempre es el estudiante; por tanto, se debe partir de su contexto, sus intereses, sus dudas, sus cuestionamientos para que el conocimiento adquirido sea relevante y significativo; y no como lo señala el estudiante Est-5, *“hay profesores que ponen demasiadas tareas y seguidas, entonces como ya no dan ganas y a veces son muchas cosas como que uno dice “jumm”... Que no sirven, ¿sí me entiende? Para la materia”.*

Estrategias como las metodologías activas para el aprendizaje (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje a partir del estudio de casos), el aula invertida, el aprendizaje basado en retos, entre otros, fomentan la participación de los estudiantes y estimulan su atención y producción en el aula de clase.

#### *Comportamiento y actitud docente*

Dentro del clima motivacional de clase, además de las estrategias de enseñanza, para los estudiantes se considera un factor de motivación o amotivación el comportamiento y la

actitud del docente dentro del aula de clase. En relación a este aspecto, las respuestas de los estudiantes fueron:

*Est-2: “A mí me, o sea, no me fastidia, no me gusta que lo griten a uno a toda hora. Y pues mis profesores son así. Sí. O sea, a toda hora lo gritan a uno sin estar haciendo algo malo”. Contra pregunta: ¿Y qué malo haces para que te griten los profesores? “Estar con el celular”.*

*Est-3: “Cuando nos regañan. No me gusta. No, porque la mayoría que de los regaños que nos ponen es por general, no por unos solo es en general. Que a veces llevan el observador y comienzan, si no trabajan en clase, los pongo a que firmen, etcétera”.*

*Est-6: “Pues algunos profesores que lo ignoran a uno o algunos que le hablan de mala manera a uno. Algunos, sí”.*

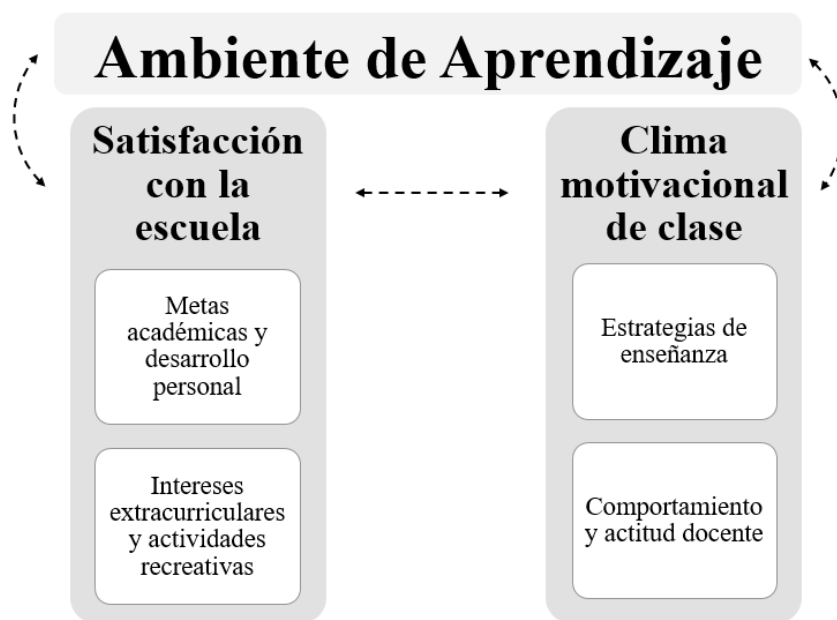
En las anteriores respuestas, los estudiantes usan de forma literal expresiones como “gritos”, “regaños” y “hablar de mala manera” para hacer referencia a acciones que realizan sus profesores que los desestimulan o desaniman a participar en clase, a realizar las tareas o a estudiar para las evaluaciones. De igual forma señalan, en el caso del estudiante Est-3, que la forma de invitarlos a participar y a realizar las actividades de clase es a partir de castigos. Menciona el estudiante, “*Que a veces llevan el observador y comienzan, si no trabajan en clase, los pongo a que firmen, etcétera*”.

Estos estudiantes (identificados con los códigos Est-2, Est-3 y Est-6), reconocen que su rendimiento académico no es bueno y que tienen dificultades académicas en varias asignaturas, según sus respuestas a preguntas anteriores. Dicho esto, se puede inferir, dado que los estudiantes que tienen buen rendimiento académico no hacen referencia a este aspecto, que un factor de amotivación hacia el aprendizaje es el comportamiento y la actitud negativa que asumen los profesores para con los estudiantes con dificultades académicas. De este modo, se establece una correlación entre la actitud del docente y la motivación del estudiante.

La actitud del docente fue un código que se identificó como un factor que genera malestar emocional en los estudiantes y que refuerza la amotivación estudiantil dentro de la categoría Inteligencia Emocional. Esto es reforzado por lo expresado por el profesor Prof-1. Al preguntarle ¿Considera que los estudiantes se sienten a gusto en sus clases? ¿Qué le hace pensar eso? Respondió: *“algunos, no todos. Por mi exigencia, eh, porque a veces tengo que estar llamando la atención a los mismos casi siempre. Entonces pensaría que eso no, pero sin embargo ahí están. Yo creo que son más los que se sienten a gusto”*.

La Figura 19 muestra la categoría ambiente de aprendizaje y sus subcategorías constitutivas.

Figura 19. Categoría Ambiente de aprendizaje



Fuente: elaboración propia.

A partir de esta categorización (categorías, subcategorías y códigos) resultante de un proceso inductivo hermenéutico, que gira en torno al concepto fundante

amotivación/motivación<sup>10</sup> para el aprendizaje; se presenta la interpretación de la motivación en el proceso formativo de los estudiantes, desde la visión de la teoría de la complejidad.

### **La Motivación en el Proceso Formativo**

En sintonía con lo expuesto por González (2022) y Ali (2022), el análisis hermenéutico realizado en este estudio asevera que la motivación para el aprendizaje es ante todo un proceso en esencia complejo. Es proceso en la medida en que no se observa como un simple impulso momentáneo ya que requiere de acciones para provocar y sostener, en palabras de Schunk (2012), la conducta orientada al aprendizaje. Y complejo por el entramado de factores psicológicos, emocionales, cognitivos, sociales y contextuales que determinan la conducta en un estudiante. Al respecto, se han propuesto diversas posturas teóricas que explican la motivación y que dan cuenta de su complejidad; tal es el caso de la teoría de las atribuciones causales de Weiner, la teoría de la autodeterminación de Decy y Ryan, la teoría de la autoeficacia de Bandura, el modelo de dinámica motivacional de Viau y la teoría de expectativa-valor de Atkinson, entre otras.

Las teorías anteriormente mencionadas y otras que pretenden comprender el proceso motivacional, parafraseando a Batista y otros (2010), muestran aspectos de convergencia y divergencia que facilitan el entendimiento que la motivación, en su esencia, es un proceso dinámico y por tanto complejo en el que intervienen factores internos y externos, que situados en un contexto específico pueden influir en el comportamiento del estudiante durante un periodo de tiempo específico. Sin embargo, y como un punto crucial, representan una sólida base científica.

### **La Motivación como Proceso Complejo**

Una visión generalizada, cuando se hace alusión a la motivación en el contexto educativo, ha sido tradicionalmente enfocada desde perspectivas causales-lineales; como un

---

<sup>10</sup> Se hace referencia a la expresión amotivación/motivación por la existencia de factores que afectan y a la vez favorecen la conducta estudiantil hacia el aprendizaje. Esto desde la postura del principio dialógico del pensamiento complejo de Morin.

impulso, o conjunto de impulsos, interno (intrínseco) o estímulos externos (extrínsecos), que impulsan la actuación de un estudiante para aprender. Es el caso, por ejemplo, de las emociones, -la experimentación de algún tipo de sentimiento bien sea positivo como la alegría, la gratitud, el interés, entre otras; o negativo como el estrés, la angustia, la ansiedad, etc.- o de los castigos o recompensas que obtenga el estudiante por su rendimiento académico o comportamiento en clase –llamados de atención por comportamientos disruptivos en el aula o la obtención de una buena calificación por la realización de una actividad-. En todo caso, la causa (bien sea factor interno o externo), genera un efecto (motivación o amotivación).

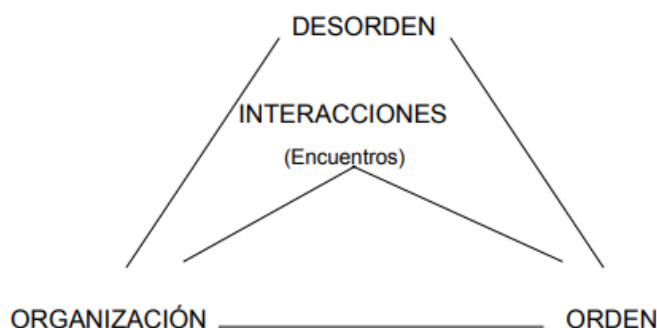
En efecto, la teoría de la complejidad, inspirada en pensadores como Edgar Morin, propone concebir la motivación como un fenómeno recursivo-organizacional, dinámico y emergente, esencialmente vinculado a interacciones múltiples dentro del contexto educativo. Obsérvese en particular, el bajo rendimiento académico. Se mencionó con anterioridad que el rendimiento académico se concibe como una propiedad emergente de la actuación estudiantil en el contexto escolar; por consiguiente, es más que un indicador de desempeño. Es por tanto, un tejido de actitudes, aptitudes, conocimientos y relaciones sociales cuyas cualidades distintivas diferencian los resultados (de avance o retroceso) de cualquier proceso formativo. De esta manera, si el actuar está desprovisto de interés o de esfuerzo, aflorará el descriptor “bajo” para hacer referencia al rendimiento académico. De este modo, un factor causal, entre varios, del “bajo” rendimiento académico es el poco esfuerzo o desinterés del estudiante en su proceso formativo. Pero, además de ser causa, también es efecto producto del bajo rendimiento. Nótese acá que el desinterés o poco esfuerzo es causa y también efecto de bajo rendimiento y viceversa, el bajo rendimiento es también causa y efecto del poco esfuerzo o desinterés.

Desde el marco de la complejidad, se puede abordar la motivación para el aprendizaje desde tres principios básicos, los cuáles, según Morin (1994), ayudan a comprender su complejidad. Los principios son: el dialógico, el de recursividad organizacional y el hologramático.

## Autonomía y Vinculación: la Motivación desde el Principio Dialógico

El primero de los principios para abordar la complejidad es el dialógico. Este principio, según Morin (1994), explica la coexistencia de aspectos complementarios y antagonistas a la vez. Para ilustrarlo, Morin utiliza la asociación (a modo de diálogo) entre orden y desorden. Roger (1997) presenta un modelo explicativo de este principio dialógico, a partir del denominado “bucle tetralógico”, el cual se observa en la Figura 20:

Figura 20. Bucle Tetralógico



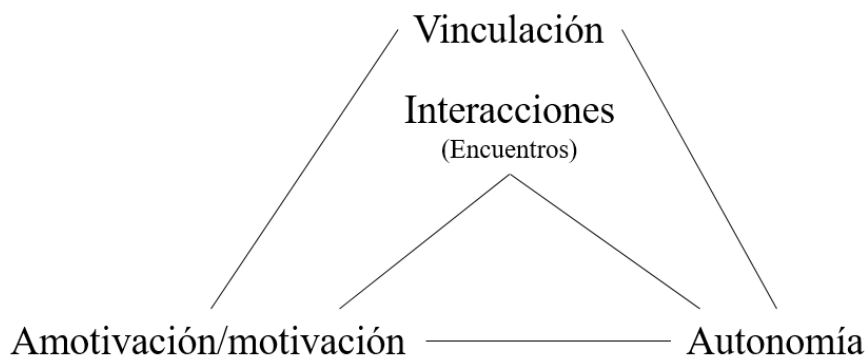
Fuente: Roger (1997)

En este bucle, dialogan de forma retroactiva el orden y el desorden; permitiendo concebir sobrepasando el determinismo, como lo establece Morin y otros (2002), la asociación compleja (complementaria/concurrente/antagonista) de entidades ineludibles, conjuntamente necesarias para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado.

En este contexto, la motivación (o también la amotivación) surge de la tensión entre aspectos contradictorios, como es el caso de la autonomía y la vinculación. Desde la TDA, tanto la autonomía como la vinculación son reconocidas como necesidades psicológicas básicas que requieren ser satisfechas para lograr niveles altos de autodeterminación. Mientras que la autonomía, en sentido amplio, refiere a la capacidad personal para la toma de decisiones y la actuación sin dependencia en exceso de otros; la vinculación, en cambio, alude a la necesidad de filiación social de estar con otras personas, de pertenecer o hacer parte de un grupo o comunidad. Nótese la independencia que implica la autonomía y la

dependencia que supone la vinculación. En este espacio de diálogo de opuestos, que se ilustra en la Figura 21, emerge la motivación (o la amotivación).

Figura 21. Esquema dialógico Autonomía y Vinculación



Fuente: adaptado de Roger (1997)

A pesar de ser conceptos disímiles, cada uno por su lado permite el progreso de la motivación y en conjunto colaboran para también crear un marco motivacional. La autonomía, se desarrolla en un tejido de elementos internos del estudiante; los cuales se asocian con capacidades cognitivas, emocionales y volitivas. Aspectos como la concentración, la planificación, la percepción de libertad, la autoestima y el autoconcepto, la competencia e incluso valores como la responsabilidad y la persistencia se estructuran para que el afán de actuar (que en el contexto de la tesis doctoral es de aprender) emane del interior del estudiante.

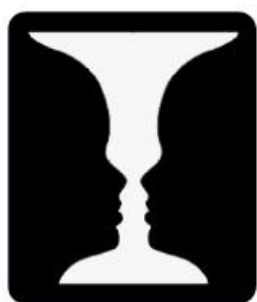
La vinculación, señala relaciones del estudiante con su entorno. Sus compañeros de clase, profesores, familiares, amigos; e incluso algunos colectivos que pueden ser religiosos, deportivos, culturales, entre otros. Estas relaciones no se dan al interior del alumno sino en el exterior a él; en su contexto cotidiano. Aspectos como ser apreciado, la aceptación y el reconocimiento posibilitan un contexto de cooperación entre el estudiante y los demás. Los estudiantes necesitan sentir que participan en interacciones con otros (pares), vinculándose con ellos en lazos de cuidado y afecto recíprocos. También la satisfacción que siente el aprendiz con la escuela y el clima motivacional de clase que generen los profesores, favorecen al desarrollo de la motivación en el estudiante.

En los dos contextos, el interno por intermedio de la autonomía y el externo a partir de la vinculación; se dan condiciones por separado y en conjunto para propiciar la motivación hacia el aprendizaje en los estudiantes de educación secundaria. En caso contrario, los anteriores elementos y sus diversas vinculaciones, también pueden generar lo opuesto, la amotivación hacia el aprendizaje. Desde otras perspectivas, pueden concebirse más espacios de diálogos entre otros aspectos contradictorios para promover la motivación o amotivación, tales como la necesidad de seguridad y la búsqueda de novedad o entre el deber y el deseo.

### **Recursividad Amotivación/Motivación**

La recursividad es un principio que sobrepasa la retroactividad. De este modo, es una noción que supera la linealidad causa-efecto, porque toda consecuencia incide sobre aquello que la causa en un ciclo auto-constitutivo, auto-organizador. Un proceso recursivo es aquél en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce. Una forma de ilustra la recursividad la proporciona el principio figura-fondo de la Gestalt, a partir de la ilusión de Rubin en donde se observa una imagen donde se puede distinguir tanto una copa como dos rostros dependiendo de cuál se considera el fondo y cual la figura.

Figura 22. Ilusión de Rubin



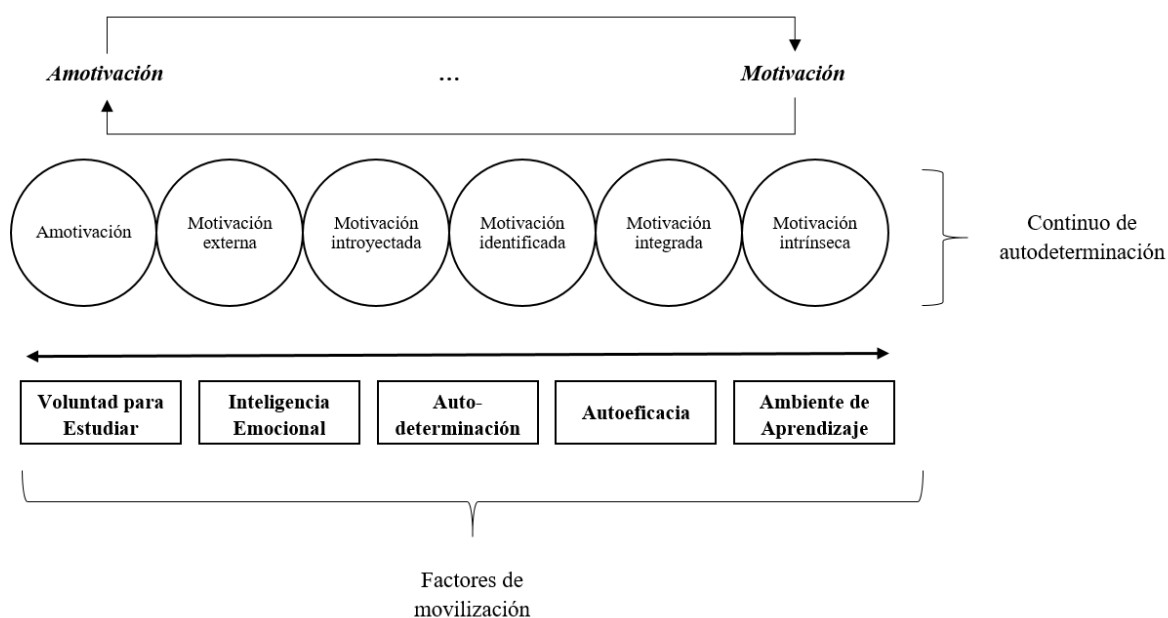
Fuente: Lazzari y otros (2016)

Desde este paradigma, el principio de recursividad permite concebir la complejidad de la motivación en el contexto escolar, a partir de la coexistencia de la

amotivación/motivación para el aprendizaje. Se mencionó que la motivación, ante todo, es un proceso. Y así también la definen Decy y Ryan (1985) al hacer referencia a un “continuo de autodeterminación” en el marco de la TDA; en el cual, la determinación para completar una tarea es dinámica y evolutiva en la medida que se distinguen más de los posibles estados motivación o desmotivación. De esta manera, se definen como estados posibles del proceso: la amotivación, la motivación externa, la motivación introyectada, la motivación identificada, la motivación integrada y la motivación intrínseca. En efecto, la amotivación es el punto de partida y la motivación es el ideal al que se desea llegar; ubicándose cada uno en los extremos del continuo motivacional amotivación/motivación.

También se mencionó que son múltiples y diversos los factores que inciden en el tránsito por el continuo motivacional. Aspectos asociados con la voluntad para estudiar, la inteligencia emocional, la autodeterminación, la autoeficacia y el ambiente de aprendizaje (que son a la vez de índole interna o externa al estudiante); permiten el movimiento bidireccional de la amotivación hacia la motivación (*amotivación...motivación*) y viceversa de la motivación hasta la amotivación (*motivación...amotivación*), en diferentes grados de intensidad tomando el postulado de la TDA. La Figura 23 presenta un esquema de recursividad entre amotivación/motivación.

Figura 23. Esquema recursivo amotivación/motivación



Fuente: adaptado de Decy y Ryan (1985).

El vínculo entre amotivación y motivación expone el tránsito motivacional que experimenta un estudiante en su determinación para el aprendizaje. Y este movimiento se da a partir de la influencia que ejercen diversas configuraciones (tejido-relacional) de factores de movilización que determinan la conducta. La amotivación puede percibirse como la no-actuación o un comportamiento sin intención alguna, simplemente un seguimiento de movimientos. Esto se traduce en no estudiar, que conlleva a la no-realización de los deberes escolares, la no-preparación de evaluaciones, la no-participación en clase. O también a la realización de lo anterior, de cualquier modo. Por su parte, la motivación refiere a un actuar con intencionalidad; teniendo un propósito claro. Por lo tanto, se realizan las tareas, se preparan las evaluaciones y se participa en clase porque se quiere estudiar para aprender.

A pesar de estar en los extremos del continuo motivacional, no se puede hablar de amotivación sin motivación y viceversa. Ambos, no son términos absolutos; aislados uno del otro. Los dos son conceptos enfrentados y vinculados en su esencia. La amotivación es la ausencia de motivación. Y la motivación es la superación de la amotivación. La existencia (distinción) de uno está en relación con el otro.

De este modo, todo estudiante experimenta estados de amotivación o motivación para el aprendizaje en su proceso formativo, que inciden en su actuar escolar. Y esto ocurre con estudiantes sobresalientes y también con estudiantes que presentan dificultades académicas y comportamentales. La preferencia por ciertas áreas de conocimiento, la relación que tiene con sus compañeros y profesores, las habilidades cognitivas, la disciplina y la fuerza de voluntad, la organización del tiempo de estudio, el ambiente que genera el docente en clase, entre otros aspectos más; hacen que un estudiante se involucre o no en su proceso formativo y quiera o no estudiar para aprender. En este sentido, los estudiantes se sitúan y transitan en estados de amotivación/motivación.

### **Rasgos de la Motivación para el Aprendizaje**

En el marco del pensamiento complejo, el principio hologramático infiere que una parte constitutiva de un objeto o fenómeno, por más pequeña que sea, contiene casi la totalidad de la información del objeto como un todo; y a su vez, el todo del fenómeno influye en cada una de sus partes constitutivas. Así, el pensamiento complejo se distingue del reduccionismo que solo concibe las partes, y del holismo que no observa más que el todo. En este sentido, la motivación de un individuo está influenciada por él mismo como un todo y su entorno también unitario; en el cual se distinguen sus vivencias (experiencias), sus relaciones familiares y sociales e incluso su cultura. Y a la vez, el individuo en su unidad (ambiente familiar, creencias culturales, relaciones sociales y condiciones académicas o laborales) es permeado por su motivación.

En la esencia de la complejidad de la motivación está que son múltiples y diversos los factores que la hacen posible en el Todo individuo. Al respecto, señala Morin y otros (2002) “...los espíritus son sometidos de formas diversas, y algunos incluso pueden neutralizar al mirador y al santuario”. Una variedad de configuraciones, en diversas magnitudes, de aspectos psicológicos, emocionales, sociales, cognitivos y contextuales, posibilitan el surgimiento de la motivación o de la amotivación; y en esencia un ser motivado o no. De este modo, advierte Morin que “...lo que está presente en el espíritu individual no es únicamente el Todo como sometimiento, es también, eventualmente el todo como complejidad”.

En el contexto escolar, la motivación/amotivación para el aprendizaje surge en el estudiante de la relación intrínseca y extrínseca de diversos factores que la suscitan. En el capítulo anterior de esta tesis se dedujo que los factores que favorecen o afectan la motivación para aprender de un estudiante de educación secundaria refieren a su voluntad para estudiar, sus niveles de inteligencia emocional, su autodeterminación, su autoeficacia y el ambiente de aprendizaje donde se forma. Obsérvese, por ejemplo, que la *voluntad para estudiar* es ubicar la acción formativa en el plano de la voluntad y no en el plano del deseo; esto implica querer estudiar más que desear hacerlo. Un estudiante demuestra voluntad para el estudio cuando tiene orden, constancia, disciplina y fuerza de voluntad para superar las dificultades y el estrés académico que pueda experimentar en su proceso formativo. También se hace

evidente, en los hábitos necesarios para crear planes de estudio a corto y mediano plazo, que le genere un ambiente de concentración y dedicación y tener a mano diversas estrategias y recursos para su aprendizaje. Lo opuesto a lo anterior, evidencia falta de voluntad para estudiar.

En esta misma dirección, un estudiante expresa su autodeterminación cuando satisface las tres necesidades psicológicas básicas de la TDA. Esto es, cuando siente que elige y desea realizar lo que está efectuando. La autonomía también es asociada con la sensación de integración y libertad en donde el estudiante se percibe con la capacidad para elegir su actuación. Cuando es competente en sus acciones. El estudiante debe experimentar una sensación de idoneidad, de capacidad tanto de comprensión como de realización de los deberes escolares con éxito; esto le permite sentirse más auto-determinado para actuar y en consecuencia su rol dentro del proceso enseñanza y aprendizaje le permite alcanzar un aprendizaje significativo. Y cuando en el transcurso del proceso se vincula y relaciona con otros significativos. La vinculación con los demás, les permite sentirse apreciado, aceptado y reconocido. No satisfacer las necesidades psicológicas básicas en un estudiante, perturba su nivel de autodeterminación.

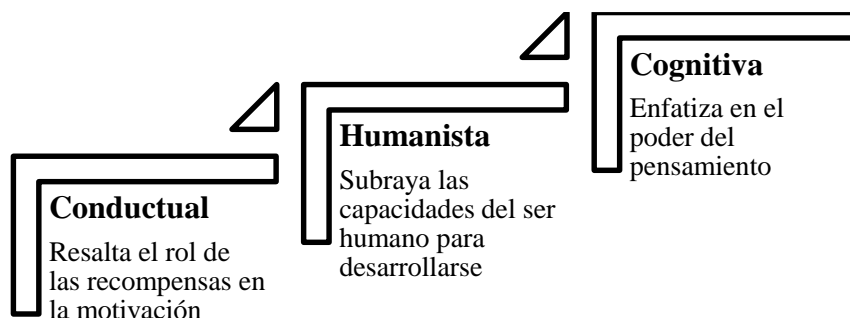
Tanto la voluntad para estudiar como la autodeterminación, según se expresó en líneas anteriores (y a la vez cada uno de sus atributos) favorece la motivación pero también la afecta. En el estudiante que define un plan de estudio y que evita el aplazamiento de sus deberes escolares, se reconoce la motivación y en consecuencia un estudiante con determinación para el aprendizaje. Y un estudiante motivado genera un efecto positivo en su entorno (aula de clase, familia, comunidad) en la medida en que coopera para que otros progresen en su continuo motivacional. Por el contrario, un estudiante agobiado por el estrés y las dificultades académicas ve comprometida su motivación para estudiar. Esta falta de motivación en un alumno puede afectar al grupo debido al surgimiento de malestar emocional y conductas disruptivas que afectan las relaciones sociales, perturbando el clima motivacional de clase.

## **Incidencia de las teorías sobre la motivación en el aprendizaje**

De la argumentación presentada hasta el momento, en el marco conceptual y epistemológico de esta tesis, se sintetiza que la motivación para el aprendizaje es un proceso complejo; en el cual, afloran factores que favorecen y que también afectan un actuar autodeterminado en el estudiante para estudiar y lograr un aprendizaje significativo. Lo anterior, es quizá, uno de los propósitos fundamentales de la educación. Y en efecto, a lo largo de la historia, se han formulado diversas posturas teóricas desde ámbitos filosóficos, psicológicos y cognitivos; cuya pretensión está en comprender y explicar tanto el proceso motivacional como el de aprendizaje y partir de allí, proponer estrategias de intervención que posibiliten una integración exitosa de ambos aspectos en la formación del individuo.

En el segundo capítulo de esta tesis, denominado referencial teórico, se presentó un contexto histórico del estudio de la motivación propuesto por dos autores. De un lado está Corrales (2020), que presenta tres productos que abastecen el andamiaje conceptual y los diferencia en un proceso evolutivo en tradiciones, teorías y planteamientos. Y por otra parte, está ALI ELMÍ (2022) que distingue dos tipos de elaboraciones conceptuales en referencia a la motivación, los enfoques y las teorías. En suma, y de acuerdo con Santrock (2002), se distinguen tres perspectivas fundamentales en relación a la motivación, que permiten el ordenamiento de las diversas tradiciones, teorías, enfoques y planteamientos desarrollados hasta el momento. Estas son: la perspectiva conductista, la perspectiva humanista y la perspectiva cognitiva, tal como las presenta la Figura 24:

Figura 24. Perspectivas teóricas sobre la motivación

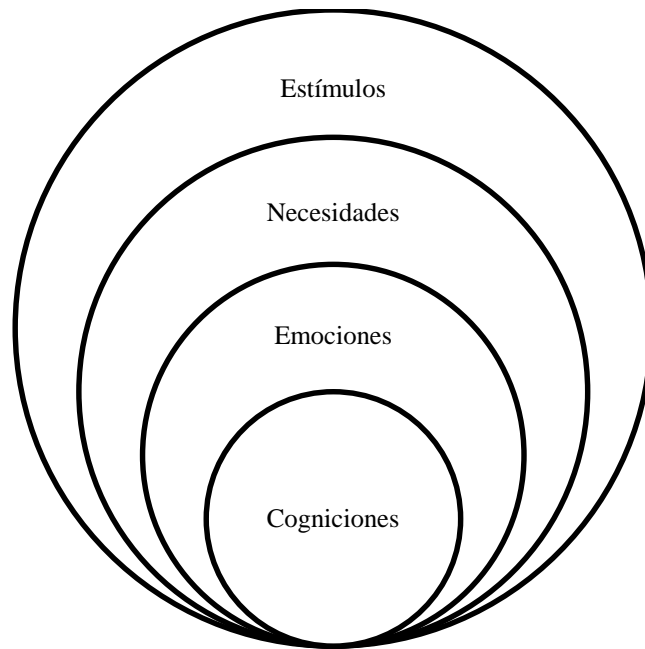


Fuente: Naranjo (2009)

La visión conductual indica que las gratificaciones externas y las sanciones son fundamentales en la definición de la motivación de los individuos. En cambio, la visión humanista pone énfasis en la habilidad del individuo para alcanzar su desarrollo, sus atributos positivos y la libertad para seleccionar su propio camino. Por otro lado, desde el punto de vista cognitivo, las teorías cognoscitivas subrayan que las percepciones del individuo acerca de lo que podría suceder son cruciales para establecer lo que realmente ocurre.

En la postura del pensamiento complejo, las perspectivas teóricas sobre la motivación a pesar de surgir producto de un proceso evolutivo sobre el estudio motivacional, no se observan distanciadas una de otra. Por el contrario, se mezclan entre sí y en conjunto ofrecen escenarios para la motivación o amotivación en el contexto escolar. Según Naranjo (2009), cada una de las anteriores visiones teóricas proporciona significativas contribuciones que facilitan una comprensión más holista de cómo funciona el fenómeno de la motivación en el ser humano en general y en los estudiante en particular. Por lo tanto, se puede comprender que la motivación se ve afectada por diversas variables; como por ejemplo, el efecto de los estímulos positivos y negativos en la conducta, al que hace referencia el enfoque conductual; todas las emociones y necesidades que toma en cuenta el enfoque humanista y las nociones, creencias, apreciaciones y expectativas que considera el enfoque cognitivo. Estos planteamientos teóricos se enriquecen, ya que toman en cuenta diversas dimensiones del funcionamiento humano que inciden en su nivel motivacional.

Figura 25. Dimensiones que inciden en la motivación



Fuente: Reeve (2009)

En este sentido, los estudiantes son entidades con comportamientos, sentimientos, necesidades y pensamientos, todos estos vinculados entre sí que en conjunto inciden en la motivación. Según autores como Reeve (2009), señalan que los seres humanos poseen múltiples factores que impulsan su comportamiento; el cual no se origina nunca por un único factor, sino que se basa en una variedad de motivos algunos dominantes y otros subordinados que interactúan de manera compleja. Respecto de lo anterior, se puede evidenciar que algunos estudiantes se dedican a sus estudios, ya sea para conseguir excelentes notas o para prevenir la desaprobación de sus padres o maestros; en otras palabras, están impulsados de manera extrínseca. Otros lo hacen debido a su motivación interna para alcanzar altos niveles de rendimiento académico. Y hay quienes actúan movidos por la filiación social que sienten por compañeros y familiares al sentirse apreciados, aceptados y reconocidos por otros significativos que los motivan por su ejemplo.

Una vez dilucidadas las dimensiones que inciden en la motivación, a partir de las diversas perspectivas teóricas, es importante explicitar la incidencia que tienen las teorías sobre la motivación para el aprendizaje. Se debe entender en primera instancia que la motivación es crucial en el sector educativo, pues incentiva al alumno a participar de manera

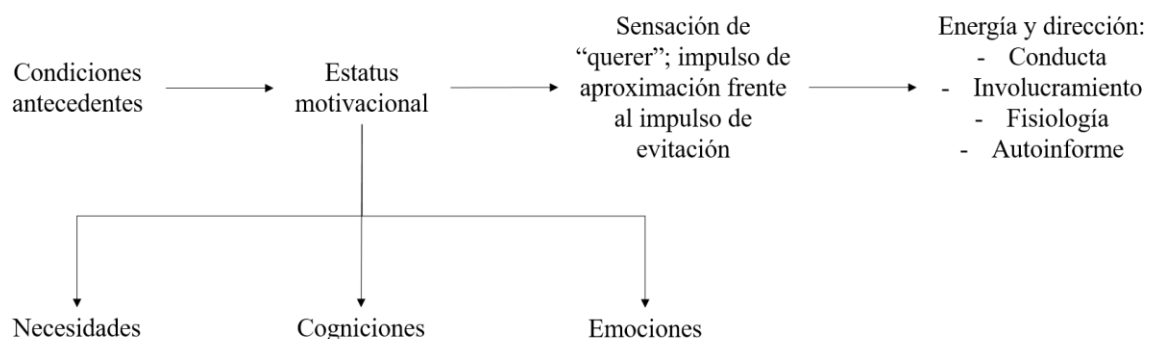
activa en su proceso de aprendizaje y fomenta transformaciones en su crecimiento personal y académico. Dentro del marco del aprendizaje significativo, la motivación facilita que el alumno asimile los conocimientos y los implemente en la vida real.

En esencia, las teorías sobre la motivación como en cualquier otro campo tienen la finalidad de comprender, explicar e intervenir el objeto de estudio de su interés; que en este caso es la motivación. Obsérvese a continuación, cada uno de estas finalidades de la teoría.

### Finalidad de Comprensión

Al respecto, Reeve (2009) presenta un marco referencial para la comprensión del estudio motivacional. Parafraseando a este autor, las circunstancias previas influyen en el estatus motivacional que subyace a la persona, y el incremento y disminución de este estatus motivacional genera una percepción combinada de "querer" (o no querer) y el estímulo a aproximarse (acercarse y participar) en vez de evitar (escapar y dejar de participar), que se manifiesta mediante un comportamiento enérgico y orientado hacia objetivos, involucramiento, activaciones y fisiología cerebral. La siguiente figura presenta este marco referencial.

Figura 26. Marco referencial para la comprensión de la motivación



Fuente: Reeve (2009)

Toda teoría, bien sea conductual, humanista o cognitiva, tiene como propósito fundamental explicar cómo funciona el modelo anterior en función con un motivo específico.

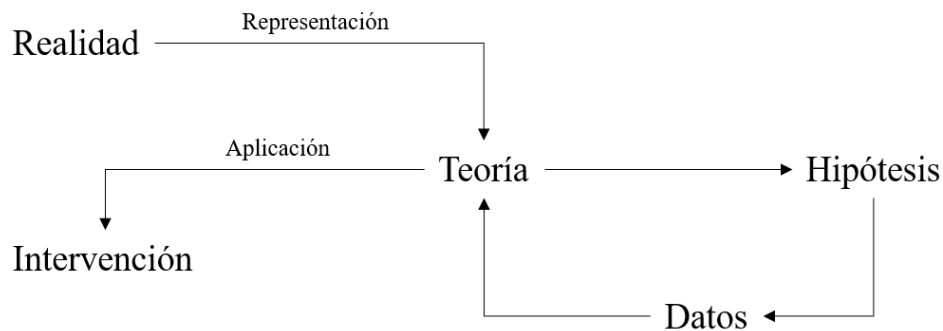
De esta manera, las teorías identifican las condiciones que promueven o afectan los motivos, ilustra el objeto de estudio motivacional y describe la forma en que las variaciones motivacionales se manifiesta de forma directa.

### **Finalidad de Explicación**

Una teoría es una estructura cognitiva que se puede emplear para reconocer y aclarar las conexiones que hay entre fenómenos perceptibles que suceden naturalmente. En este contexto, permiten la generación de hipótesis comprobables; las cuales, a través de un conjunto de datos, pueden confirmarse o negarse. Con el propósito de explicar fenómenos, las elaboraciones teóricas realizan un entendimiento detallado del fenómeno objeto de estudio (la motivación) a partir de los hallazgos fundamentados en un proceso investigativo riguroso. Es así como se obtiene el conocimiento teórico que da cuenta de lo estudiado y permite su explicación.

Una vez elaborado el constructo argumentativo, su uso (aplicación) en la realidad posibilita la formulación de soluciones prácticas para los problemas asociados al fenómeno analizado, la motivación. De esta forma, es como se adquieren conocimientos prácticos. En la Figura 27 se presenta la ilustración de una teoría según Reeve.

Figura 27. Ilustración de una teoría



Fuente: Reeve (2009)

En términos de la motivación para el aprendizaje, las diversas teorías propias de cada perspectiva motivacional, dan cuenta de cómo se da este suceso en la población estudiantil desde cada uno de sus postulados comprensivos. Es así como para la corriente conductual, la motivación estudiantil se da a partir del otorgamiento de estímulos por el desempeño académico o actitud comportamental que acredite el estudiante; los cuales pueden ser concedidos por profesores o padres de familia. También se advierte la exposición a correctivos (estímulos negativos) por su desempeño bien sea en lo académico o disciplinario. Ambos, recompensas o castigos, permiten el florecimiento de la motivación para el aprendizaje.

Por su parte, para la perspectiva humanista, la intencionalidad de aprender germina con la satisfacción de necesidades. En este sentido, tanto las capacidades internas que tenga el estudiantes (actitudes, aptitudes y valores) como aquellas que le provea su ámbito familiar, escolar y social para suplir sus necesidades; son en definitiva lo que posibilita su desarrollo formativo, y por tanto su aprendizaje. A su vez, la postura cognitiva, señala que la motivación para aprender es promovida a partir de las convicciones que tienen los estudiantes sobre sí mismos y sobre sus capacidades. El manejo de las emociones, la planificación del estudio, el establecimiento de metas, las atribuciones sobre su éxito o fracaso y lo que perciben que está o no a su alcance hace posible una actuación estudiantil orientada hacia el aprendizaje.

### **Finalidad de Intervención**

Luego de un proceso de validación, las teorías construidas se constituyen en un marco conceptual de referencia que permite la recomendación de acciones que permitan lidiar con las problemáticas entorno al fenómeno estudiado (la motivación), de forma tal que se pueda mejorar la vida de las personas. En efecto, una vez comprendido y explicado el fenómeno (motivacional), el constructo teórico generado orienta al investigador en su labor de intervención del objeto de estudio en la práctica.

En efecto, y producto de la ubicación de los orígenes de los estímulos motivacionales, la aplicación de las teorías por parte del investigador sobre el objeto de su estudio con fines

de resolución, arroja diversas “estrategias de intervención” que son consecuentes a la(s) teoría(s) que se decidan adoptar. Desde una teoría conductual, una alternativa de intervención al fenómeno motivacional estudiantil estaría orientada al diseño de una estrategia de incentivos para el aprendizaje. De esta forma es crucial planificar estímulos que sean pertinentes, significativos y asequibles para todos los alumnos, con la finalidad de favorecer la motivación hacia el aprendizaje. Al mismo tiempo, se establecen acciones sancionatorias y correctivas.

En el contexto escolar, incentivos como becas o apoyos económicos, reconocimientos públicos y valoraciones cualitativas y cuantitativas en el proceso de evaluación tienen cabida en este tipo de estrategias. Por su parte, llamados de atención, reportes en el seguimiento comportamental, citación a padres de familia y la aplicación de acciones pedagógicas y formativas son también ejemplos de estímulos negativos que buscan inhibir a los estudiantes a determinadas conductas que atentan contra la motivación hacia el aprendizaje.

Otras estrategias, a diferencia de los estímulos, están orientadas a la planificación de actividades formativas sobre la base de los estilos de aprendizaje. En este sentido, diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje tienen cabida. Al aplicar teorías motivacionales humanistas, el foco se centra más en suplir las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para motivar una actuación congruente de aprender de forma significativa. El diseño de estrategias de diversa índoles, en las que se incluyan metodologías como aprendizaje basado en problemas, proyectos o casos de uso, aprendizaje basado en retos, la incorporación de la tecnología en estrategias como la gamificación y otras más, entienden que el estudiante es el protagonista del proceso formativo y en tal sentido toda acción se direcciona a la identificación de sus necesidades de aprendizaje para su posterior satisfacción.

Desde una perspectiva cognitiva, en conjunto con las acciones de intervención emanadas desde las posturas teóricas humanistas, surgen estrategias que le permitan al estudiante gestionar sus emociones, planificar su proceso formativo y auto-percibirse en su real esencia, de modo tal que se propicie la metacognición. Desde este enfoque se reconoce de forma significativa el desarrollo de la competencia de aprender a aprender. Esta

competencia hace referencia al fortalecimiento de la capacidad para administrar y optimizar el proceso de aprendizaje personal. Significa entender cómo se adquiere conocimiento, reconocer estrategias eficaces y ajustarse a diversas circunstancias y contextos. Es una habilidad fundamental para el aprendizaje significativo, que facilita ser más independiente y eficiente en la obtención de saberes y destrezas.

Así las cosas, una intervención desde la postura cognitiva, busca generar en el estudiante: una conciencia metacognitiva, que le permita pensar en su proceso de aprendizaje; autonomía, que promueva la independencia del estudiante en su proceso educativo; estrategias de aprendizaje, que propicien el conocimiento y la aplicación de diversas estrategias que permitan en el alumno aprender; adaptación y flexibilidad, que facilite la transferencia del conocimiento adquirido y las habilidades desarrolladas a nuevos contextos o situaciones de aprendizaje; y finalmente desarrollo personal que, además de mejorar el desarrollo académico, contribuya al desarrollo de la persona del estudiante, fortaleciendo la autoconfianza y la motivación para aprender a lo largo de la vida.

### **Elementos para una educación que propicie la motivación para el aprendizaje**

En relación con el objeto de estudio de esta tesis, uno de los rasgos que distingue nuestro actual sistema educativo, según Hernández (2021), es una motivación en riesgo. Desde la postura de una de las teorías motivacionales más significativas como lo es la Teoría de la Jerarquía de Necesidades de A. Maslow, la autora en mención refiere a partir de un estudio en una institución educativa pública, la evidencia de una serie de limitaciones en la motivación de los estudiantes que dificultan una educación trascendental que prime lo humano por encima de lo estructural (p. 214). En palabras de Hernández “...sin duda el ser humano no podrá atender el llamado de la educación, interesarse por participar en actividades pedagógicas si no tiene satisfechas sus necesidades fisiológicas, de seguridad y de amor y seguridad” (p. 215). En esencia, se esboza una interrelación ente el rendimiento académico y la motivación, a partir de la satisfacción de las necesidades básicas según los postulados de Maslow.

Desde esta perspectiva, y a partir de la realidad planteada en el capítulo anterior, se presentan debilidades en el proceso formativo para la motivación hacia el aprendizaje, pues mencionan los informantes circunstancias adversas que el contexto educativo no permite resolver. Es el caso, entre varios más, de las estrategias de aprendizaje que usan los estudiantes para lograr sus metas formativas. Los estudiantes manifestaron que en menor o mayor medida realizan una serie de acciones que les permite cumplir con sus deberes escolares y adquirir en cierto grado determinados aprendizajes. Sin embargo, los docentes expresaron que a los estudiantes, en general, les falta método de estudio. Esta contradicción refiere a la concepción que tienen los estudiantes de las estrategias de aprendizaje, la cual se queda en principio en simples secuencias o rutinas automatizadas para cumplir con una actividad formativa.

Otras debilidades están asociadas con la organización del tiempo, la elaboración de un plan de estudio, la concentración y dedicación, la carga de tareas y falta de tiempo para cumplir con ellas, el cansancio, las relaciones en el aula de clase, la presión por el rendimiento académico, la percepción de libertad en el aula, la responsabilidad y hábitos de estudio; entre otros aspectos más que se derivan del análisis expuesto de la realidad planteada en el capítulo anterior. A continuación, se presentan los elementos de una educación que propicie la motivación para el aprendizaje.

#### *Elementos que favorecen una Voluntad para Estudiar*

Según Rojas (1994) la voluntad para estudiar se manifiesta a partir de tener orden, constancia, disciplina, fuerza de voluntad y los hábitos necesarios para crear planes de estudio a corto y mediano plazo. Consecuentemente, una educación que motive a aprender a los estudiantes de educación secundaria debe fortalecer su voluntad para estudiar y para esto debe tener presente los siguientes elementos:

Propiciar espacios en donde los estudiantes asuman posturas adecuadas para afrontar sus dificultades académicas. Resulta inadmisibles pensar una educación donde las dificultades académicas y el estrés generado por éstas no aparezcan en el proceso formativo. Por diversas circunstancias, los estudiantes están expuestos a situaciones que en algún momento generarán

confusiones que inciden en su rendimiento académico y de este modo en su aprendizaje. El propósito no está en aislar al estudiante de dichas situaciones sino por el contrario acompañarlo en la definición de acciones de afrontamiento que les permita superar la dificultad y lograr la restauración de su equilibrio emocional.

Con todo esto es deber de los docentes, directivos y padres de familia propiciar un entorno educativo donde predomine la colaboración por encima de la competencia, donde sea habitual solicitar y brindar apoyo y donde exista la oportunidad de equivocarse y aprender de los propios fallos. En ese ambiente de aprendizaje, los sentimientos iniciales de incertidumbre y preocupación se transforman en alivio y satisfacción y se logra el éxito académico.

Se hace necesario también que en las aulas de clase los docentes orienten a los estudiantes hacia el autoconocimiento. Se debe proveer de capacidad a los alumnos para que puedan percibir sus fortalezas y debilidades en el estudio y que sean conscientes de los ritmos y formas en que aprenden. En este contexto, los maestros deben proporcionar una variedad de estrategias de aprendizaje que los estudiantes puedan emplear y hacer propias para potencializar su aprendizaje. De esta manera, el alumno estará en capacidad de definir un método de estudio que le permita superar sus debilidades y aprender de forma significativa, haciendo un buen manejo del tiempo para estudiar evitando la distracción, el aplazamiento de sus deberes escolares y el cansancio psicológico o mental.

#### *Elementos que favorezcan la Inteligencia Emocional*

La Inteligencia Emocional (IE) se ha establecido como un concepto crucial en el ámbito de la educación. Según Goleman (2022), su relación con la automotivación, la lucha contra los obstáculos, la regulación de los impulsos, el aplazamiento de la gratificación, la regulación del estado emocional, el manejo de la ansiedad, la empatía y la confianza en los demás, la posicionan como un elemento crucial para facilitar un aprendizaje significativo en los alumnos (p. 43). En el ámbito educativo, los factores que provocan malestar emocional en los alumnos están vinculados con la relevancia del contenido que estudian, la postura que adoptan los profesores, el exceso de tareas y la escasez de tiempo para realizarlas, el

agotamiento y la falta de consideración de los compañeros en las relaciones personales que genera ansiedad o depresión.

Una educación que promueva la motivación estudiantil hacia el aprendizaje debe garantizar una educación emocional<sup>11</sup> en los estudiantes. La cual es entendida, según la Ley 2503 (2025), como “un proceso educativo, intencional, continuo y permanente, que complementa el desarrollo cognitivo, permitiendo desde la práctica educativa y pedagógica, el desarrollo de competencias emocionales, para potencializar el desarrollo integral de la personalidad y aumentar el bienestar personal y social” (p.1). Para lograr lo anterior, debe tener presente, entre otros aspectos, los siguientes:

La relevancia (para los estudiantes) de los saberes que se imparten en la escuela. Al respecto, según Ausubel y Novak, el material de estudio debe ser “lógicamente significativo”, es decir, debe tener una estructura interna que presente el contenido de forma lógica y no arbitraria ni confusa para quien aprende. En este sentido, existen diversos elementos que inciden en la motivación de los estudiantes en el salón de clases que están asociados al contenido presentado por el docente: el propósito de una actividad educativa debe ser tan claro como sea viable; los docentes deben apoyarse en los intereses y preferencias del alumno, pero no restringirse a estos; e intensificar la actividad intelectual de manera que se despierte la curiosidad intelectual del alumno, utilizando recursos que capten la atención, generando entornos educativos para garantizar el éxito del aprendizaje.

En función de lo descrito, en una educación de motivación estudiantil para el aprendizaje se requiere que el docente asuma una actitud positiva. Lo que implica ser un profesor entusiasta, que le encanta enseñar, que demuestra pasión por el conocimiento y el saber, que irradia confianza, que involucra a los alumnos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, que exhibe un alto grado de conocimiento y experiencia y que mejora el aprendizaje de los estudiantes a través del afecto. Al respecto, señala Ospina (2006) que el diálogo claro y respetuoso, la atención equitativa y personalizada son perfectamente

---

<sup>11</sup> Durante el desarrollo de esta tesis doctoral, el estado colombiano promulgó la Ley 2503 del 28 de julio de 2025 por medio de la cual se crea y se implementa la cátedra de educación emocional en todas las instituciones educativas de Colombia en los niveles de preescolar, básica y media.

compatibles con una exigencia moderada que refleje la confianza del docente en las oportunidades de sus estudiantes.

De otra parte, se debe incentivar el diseño de actividades de aprendizaje apropiadas al nivel de capacidad del estudiante y al tiempo establecido para su realización. La definición de excesiva carga de tareas tiene consecuencias en la salud mental de los estudiantes y en lugar de promover el desarrollo de hábitos de estudio autónomo, se causan sentimientos de estrés, angustia y en general de malestar emocional. No debe ser la meta que el alumno dedique un periodo extenso de tiempo para llevar a cabo la tarea. Para el aprendizaje, es más significativo el esfuerzo que el alumno invierte y cómo dirige su trabajo y administra los recursos necesarios para enfrentar la tarea.

Además, se debe promover el establecimiento de relaciones interpersonales en el aula de clase sobre la base del respeto y equidad de modo que se eviten la adopción de conductas de riesgos por parte de los estudiantes. De tal modo que, de acuerdo con Torres M (2024), “el profesor posee el recurso más significativo para emplear en el aula, que es la comunicación, usándola de manera constante no solo para comunicar o guiar contenidos, sino también para establecer relaciones de calidad” (p. 790). Así mismo, se debe hacer acompañamiento por parte de los docentes orientadores, en colaboración con los padres de familia, en una educación emocional que favorezca el desarrollo de competencias emocionales y contribuya en el desarrollo psicoafectivo de todos los estudiantes. Y al mismo tiempo, se generen estrategias que hagan factible la recuperación psicoafectiva, en aquellos estudiantes con vacíos significativos en su progreso y bienestar. La gestión de las emociones, la solución de conflictos, la colaboración y el trabajo en equipo son estrategias formativas que aportan a este fin.

En complemento a lo anterior, se deben establecer acciones que ayuden a lidiar los problemas emocionales, caracterizados por una emotividad negativa de mucha intensidad, que impiden la atención y concentración de los estudiantes en el aula de clase. Frente a esto, lo necesario es adoptar una actitud de motivación positiva. En este contexto, es imprescindible generar circunstancias que permitan la aparición de emociones como el

entusiasmo, la constancia, la satisfacción y la confianza para alcanzar un balance emocional. Puede ser el caso de la práctica deportiva y la participación en muestras culturales, científicas y tecnológicas que promuevan en los estudiantes sentimientos positivos que les permita lidiar con sus dificultades emocionales.

### *Elementos que favorezcan la Autodeterminación*

Según Decy y otros (1989), la autodeterminación es entendida como la capacidad que tiene una persona para elegir, realizar y regular acciones sobre la base de su decisión. En este sentido, una educación que propicie la motivación hacia el aprendizaje, debe formar estudiantes autodeterminados a aprender. Lograr lo anterior, requiere:

Una educación que fomente la autonomía en los estudiantes. Y esto se logra, según el análisis realizado en el capítulo anterior, en la adopción de estrategias (o acciones) de aprendizaje que les permita a los estudiantes comprender las explicaciones de los profesores en el aula de clase. La confianza de *preguntar* a compañeros y docentes, en un ambiente favorable a la inquietud; la capacidad y voluntad de *consultar* en medios adicionales los saberes presentados en clase; la habilidad de *tomar apuntes* de las explicaciones del docente, entre otras más, son acciones que deben ser fomentadas por la escuela, adoptadas por los alumnos y reforzadas por sus familiares en casa.

Además, es importante para la autonomía que los estudiantes perciban libertad de acción en el aula. En este sentido, se debe promover la comunicación abierta, definir límites precisos y adaptables, proporcionar oportunidades para que tomen decisiones y tomen responsabilidades, respaldar el desarrollo de habilidades para solucionar problemas, y estimular su autoestima y autoconfianza, manteniendo un balance entre brindarles libertad y proveerles apoyo y orientación cuando se requiera. Un estudiante altamente motivado (autodeterminado) hacia el aprendizaje, actúa de forma voluntaria, persistente, independiente (también cooperativa) y consciente de su proceso cognitivo.

Junto con la autonomía, es importante que el estudiante sea competente. Al experimentar una sensación de idoneidad para el reto formativo, el estudiante se siente más

auto-determinado para actuar y en consecuencia su rol dentro del proceso educativo le permitirá alcanzar un aprendizaje significativo. En este contexto, la escuela debe fortalecer la autoestima y el autoconcepto de los estudiantes de forma tal que favorezca el desarrollo de valores como la disciplina, la responsabilidad, la inteligencia, la amistad y el liderazgo. De igual forma, debe potenciar las habilidades de los estudiantes y orientar la acción formativa sobre la base de sus capacidades de tal manera que todos los alumnos sientan felicidad al aprender.

Para la autodeterminación, es esencial que las instituciones educativas creen espacios para que los estudiantes se vinculen con sus compañeros de clase, e incluso con sus docentes, de forma significativa. Ser apreciados, aceptados y reconocidos por sus cualidades más que por sus defectos, genera una influencia positiva en la motivación intrínseca de los estudiantes hacia el aprendizaje. De este modo, la motivación es tanto un efecto como una causa de aprendizaje. Si se proporciona un entorno que apoye estas necesidades humanas (de autonomía, de competencia y de filiación social) se logrará un aumento en la capacidad de autodeterminación o autorregulación. Esto permitirá el desarrollo de las potencialidades individuales, lo cual podría traducirse también en un incremento del compromiso y la productividad.

#### *Elementos que favorezcan la Autoeficacia*

La autoeficacia refiere a valoraciones objetivas sobre las habilidades para llevar a cabo las tareas, más que a las actitudes del estudiante para realizarlas. Dentro de la formación integral, un elemento fundamental en la motivación estudiantil para el aprendizaje está asociado con el desarrollo y el fortalecimiento de capacidades cognitivas básicas que permitan la resolución de problemas, de diversa complejidad, en todas las áreas del conocimiento. Es así como, el sistema educativo debe tener presente:

El desarrollo de la capacidad o las capacidades que el cerebro facilita para que el estudiante aprenda, se concentre en clase, recuerde datos o hechos, se comunique de forma asertiva, lea e interprete textos y formule argumentos, entre otras habilidades; y de esta forma, pueda realizar cualquier tarea académica, desde lo más básico hasta lo más complejo de

acuerdo a su nivel de formación. Algunas de las teorías psicológicas y de la educación que soportan lo anterior se enmarcan en el cognitivismo, que se centran en procesos mentales como la atención, la memoria y el pensamiento para comprender el proceso de aprendizaje. En este contexto, y tal como lo expone Bandura (1997), la autopercepción de eficacia incide en el rendimiento académico y viceversa, el rendimiento académico refuerza la autopercepción de eficacia en el estudiante.

La definición de metas académicas (o escolares) claras por parte de los estudiantes. Definir metas de aprendizaje de forma gradual (de corto, mediano y largo plazo), acordes a las habilidades de cada estudiante, involucra al alumno en un proceso evolutivo de cumplimiento de metas que refuerza, de modo progresivo, su percepción de eficacia. A mayor cumplimiento de metas, más autoeficacia académica tendrá el alumno. En este sentido, la motivación para estudiar de este tipo de estudiantes es interna y no externa y su entorno familiar cercano también lo concibe así. En su proceso formativo no se evidencia molestia, inconformidad o malestar; ni tampoco incidencia negativa en su rendimiento académico. Así las cosas, el docente en el aula de clase debe asistir al alumno para que establezca objetivos de aprendizaje realistas y evalúe su avance a través de desafíos que lo confronten, proporcionando siempre espacios de realimentación.

El desarrollo de un alto grado de responsabilidad y hábitos de estudio tales como el esfuerzo, la autonomía, la motivación y autoexigencia en el estudiante de educación secundaria. Lo anterior permite que ante la dificultad, no emerjan factores como la distracción y desconcentración que refuercen la amotivación hacia el aprendizaje. En contraste, el estudiante “motivado” no desiste de la labor y por el contrario, dedica mayor esfuerzo a la misma y obtiene fruto de su esfuerzo el éxito académico.

La posibilidad de llevar al aula de clase el modelado social o aprendizaje por observación (vicario). Involucrar al estudiante en un contexto donde tenga la posibilidad de aprender, obtener conocimientos, destrezas, actitudes o sentimientos a partir de la observación de las vivencias de otros individuos, como sus compañeros e incluso miembros de su familia. Lo anterior debe darse con precaución, ya que exponer al estudiante a

situaciones de fallos o fracasos en las experiencias cercanas, afecta de forma negativa su creencia de logro a satisfacción, sino se orientan dichas experiencias hacia el aprendizaje.

*Elementos para generar Ambientes de Aprendizajes favorables a la motivación*

Teniendo presente el horizonte ontológico y epistemológico del Pensamiento Complejo de Morin, y en concordancia como lo señala Duarte (2003) el término “ambiente de aprendizaje” es una noción diversa y compleja que abarca lo lúdico, lo estético y lo mediático. Es por esto que, para generar un ambiente de aprendizaje que favorezca la motivación para estudiar se debe prestar atención a:

La satisfacción que siente el estudiante por la institución educativa. Del análisis realizado sobre la percepción estudiantil de los factores que inciden en su motivación para aprender, se dedujo que los estudiantes asisten al colegio por dos razones fundamentales: para aprender y para compartir espacios con sus compañeros. De la primera de ellas (la “razón académica”), además de aprender suscitan otros aspectos también de relevancia dentro del ámbito del desarrollo personal. Se asiste al colegio porque es una obligación, un deber y por tanto una responsabilidad. Y desde la segunda razón (la “razón social”), el gusto de ir al colegio está en compartir con los compañeros, establecer vínculos de amistad y participar en actividades lúdicas deportivas.

Junto con lo anterior, se debe garantizar la disposición y uso, por parte de la escuela, de todos los recursos que tenga en favor de la creación de espacios donde los alumnos puedan aprender. En efecto, el diseño curricular, la interacción entre alumnos y profesores en el aula, la utilización de recursos y de espacios educativos, las técnicas para enseñar y para aprender, así como la evaluación y la realimentación deben enfocarse en uno de los objetivos fundamentales de la educación: que los alumnos adquieran conocimientos en los distintos campos del saber.

Así mismo, se debe ser consciente de la variedad de las competencias intelectuales de los estudiantes, tal como lo señala Gardner (1994). No hay una única capacidad intelectual; al menos, según este autor, hay seis (6) dimensiones de la inteligencia: lingüística, musical, logicomatemática, espacial, cinestésicocorporal y las personales. Reconocer y potenciar los

núcleos de cada una de estas dimensiones intelectuales resulta esencial para estimular la motivación para el aprendizaje de los estudiantes de educación secundaria.

También se debe hacer énfasis en el clima motivacional de clase que pueda generar el docente en el aula a partir de las estrategias de enseñanza que emplea, junto a su comportamiento y su actitud en la práctica docente. Los docentes deben tener la capacidad y la voluntad para ser flexibles y adaptar sus técnicas de enseñanza a la variedad de los grupos de estudiantes que orienta, comprendiendo que no hay un único enfoque para todos los alumnos y que las necesidades de aprendizaje y de motivación pueden cambiar dependiendo del contexto. También de fomentar la curiosidad y el deseo de aprender de los estudiantes al establecer un ambiente educativo retador, seguro e inclusivo. Además, crear actividades que se vinculen con las experiencias pasadas e intereses de los alumnos, fomentando su colaboración y participación activa. Al mismo tiempo, hacer énfasis en el proceso más que el resultado, proporcionando realimentación que inspire a los alumnos a continuar con su aprendizaje y a sobrepasar sus obstáculos. Finalmente, apoyar a los alumnos para que sean conscientes de sus propios procesos de aprendizaje, fijen objetivos realistas y hagan seguimiento de su avance.

La actitud del docente en el aula de clase siempre debe ser de escucha y diálogo. Según Ospina (2006), una moderada exigencia que refleje la confianza del maestro en las capacidades de sus alumnos es totalmente compatible con una comunicación fluida y respetuosa, así como con un trato justo y personalizado.

## QUINTO MOMENTO

*Tengo por imposible conocer las partes en tanto partes sin conocer al todo, pero tengo por no menos imposible la posibilidad de conocer al todo sin conocer singularmente a las partes*  
*Blaise Pascal*

### **HERMENÉUSIS SOBRE LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DESDE LA TEORÍA DE LA COMPLEJIDAD**

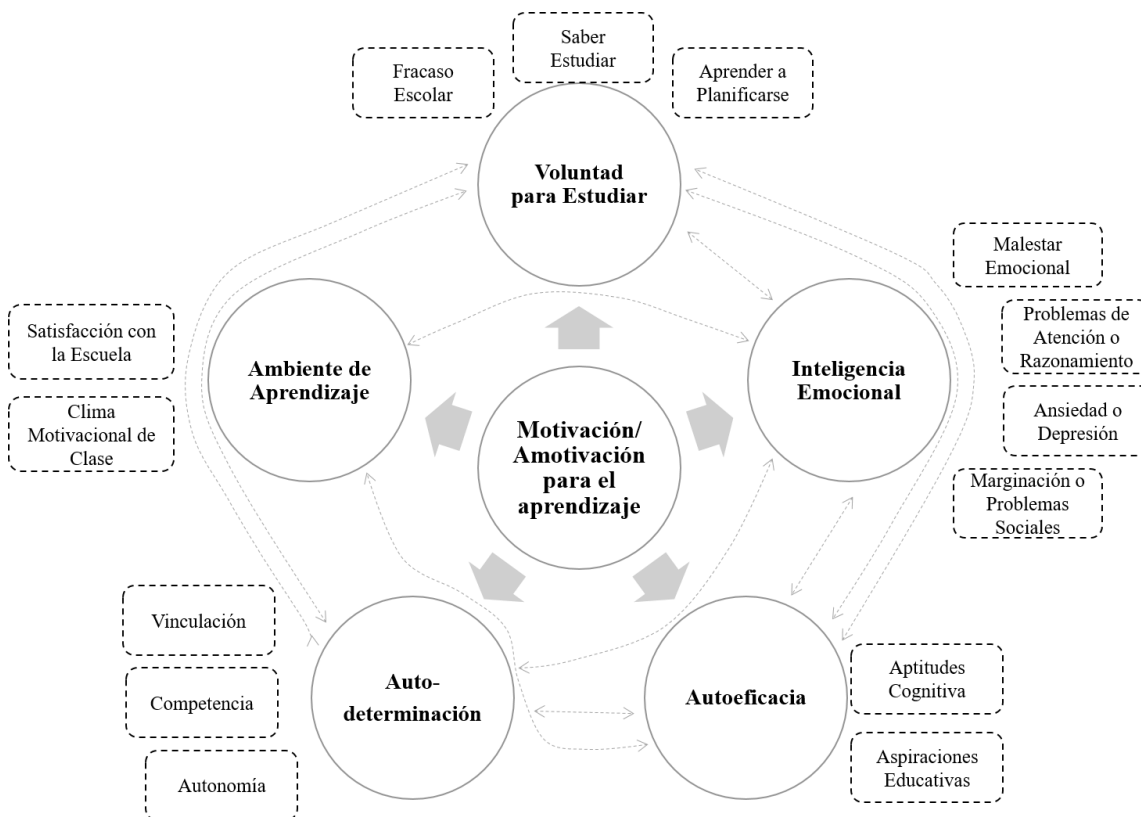
En uno de los propósitos de esta tesis doctoral se consideró construir un corpus teórico desde un proceso de hermenéusis sobre la motivación de los estudiantes para un aprendizaje significativo desde la mirada de la complejidad. Para llevarlo a cabo, se estableció un marco metodológico soportado en la teoría fundamentada, desde el cual se llevan a cabo varias etapas que facilitaron la consolidación de teoría; etapas que se asocian con la recopilación de datos, el análisis de los mismos, la codificación y la interpretación. Este proceso metódico presentó descubrimientos relevantes que fueron analizados e interpretados en el capítulo cuarto de este documento.

El corpus teórico elaborado a partir del proceso hermenéutico sobre las respuestas de los informantes claves y el estudio de teóricos relevantes del ámbito de la motivación, el aprendizaje y la voluntad se sustentó en cinco (5) pilares que permiten la descripción, la comprensión y el análisis teórico de los factores (y sus vínculos) que inciden en la motivación estudiantil hacia el aprendizaje. Estos pilares en esencia son: voluntad para estudiar, inteligencia emocional, autodeterminación, autoeficacia y ambiente de aprendizaje.

Desde la perspectiva de la complejidad, la hermenéusis sobre la motivación de los estudiantes para un aprendizaje significativo, emergió del análisis de una categoría central vinculada con el objeto de estudio de esta tesis doctoral y que posteriormente dio paso al entramado de significado (categorías, subcategorías y códigos in vivo) de la motivación/amotivación para el aprendizaje. A continuación, la Figura 28 presenta el esquema general de sentido que comprende el corpus teórico, el cual ofrece una visión global

sobre la construcción teórica generada, señalando relaciones esenciales entre sus partes constitutivas.

Figura 28. Corpus Teórico



Fuente: elaboración propia.

El corpus teórico gira en torno al concepto fundante motivación/amotivación<sup>12</sup> para el aprendizaje, definido a partir de un proceso inductivo hermenéutico.

En sintonía con lo expuesto por González (2022) y Ali (2022), el análisis hermenéutico realizado en este estudio reafirma que la motivación/amotivación para el aprendizaje es ante todo un proceso en esencia complejo. Es proceso en la medida en que no se observa como un simple impulso momentáneo ya que requiere de acciones para provocar y sostener, en palabras de Schunk (2012), la conducta orientada al aprendizaje. Y complejo

<sup>12</sup> Se acuña el término motivación/amotivación por la existencia de factores que favorecen y que también afectan la conducta estudiantil hacia el aprendizaje.

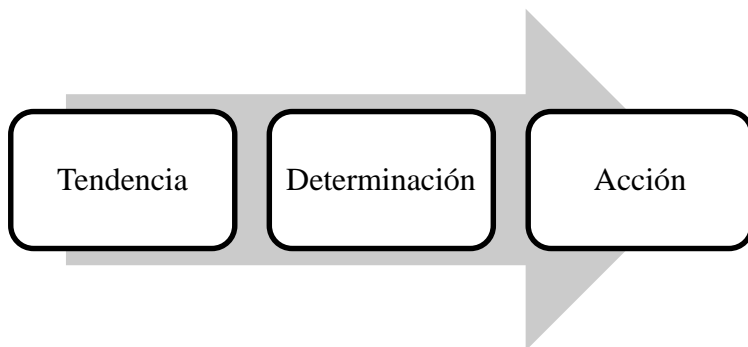
por el entramado de factores psicológicos, emocionales, cognitivos, sociales y contextuales que determinan la conducta en un estudiante. Al respecto, se han propuesto diversas posturas teóricas que explican la motivación y que dan cuenta de su complejidad; tal es el caso de la teoría de las atribuciones causales de Weiner, la teoría de la autodeterminación de Decy y Ryan, la teoría de la autoeficacia de Bandura, el modelo de dinámica motivacional de Viau y la teoría de expectativa-valor de Atkinson, entre otras.

A continuación, se exponen los factores que determinan la conducta orientada al aprendizaje junto con las acciones para provocar y sostener dicha conducta.

### **Factor Psicológico: Voluntad para Estudiar**

La voluntad es la capacidad que tiene el hombre para querer algo; y esto implica aceptarlo o rechazarlo. Ante todo, implica realizar un acto deliberado de inclinarse o dirigirse hacia algo (*tendencia*), y la elección es un componente crucial de ese acto en la medida en que se hace una distinción, un análisis y una valoración de lo que se quiere (*determinación*); y su logro se da a partir de la praxis (*acción*). En esencia, la voluntad, como lo muestra la Figura 29, es un todo integrado por la triada *tendencia-determinación-acción*. En este sentido, Rojas (1994) afirma que “la tendencia, descubre; la determinación concreta, y mediante la acción aquello se hace operativo” (pág. 10).

Figura 29. Triada de la Voluntad



Fuente: Rojas (1994)

En términos de voluntad se hace referencia más al querer que al desear. El deseo se aloja en el plano sentimental, afectivo del ser humano; y en ese sentido, suele ser efímero, momentáneo y su intensidad decrece con el paso del tiempo. Por el contrario, querer se halla en el estado de la voluntad; es sinónimo de aspirar, alcanzar estableciendo acciones para su logro. A partir de lo anterior, la *voluntad para estudiar* es ubicar la acción formativa en el plano de la voluntad y no en el sentimental; esto implica querer estudiar más que desear hacerlo. Y lo anterior se hace evidente cuando se tiene orden, constancia, disciplina y fuerza de voluntad y también en los hábitos necesarios para crear planes de estudio a corto y mediano plazo.

Se mencionó que la voluntad para estudiar se manifiesta en la constancia, la disciplina y la fuerza de voluntad. Esto significa que, como todo en la vida, estudiar y, por tanto, aprender trae sus retos y dificultades, y quien tiene voluntad tiene determinación para hacerles frente y lograr su propósito. En efecto, darse por vencido en esta meta conlleva al fracaso escolar. El "**fracaso escolar**" es un concepto de múltiples dimensiones que incluye elementos personales del alumno, de su contexto familiar y social inmediato, así como de su entorno formal escolar (la escuela). Todo esto se entrelaza con las múltiples relaciones que se establecen en el proceso formativo. Según Terigi (2009), el fracaso escolar es un fenómeno contemporáneo de la escolarización masiva. Es así como, instituida la "escuela moderna", caracterizada por atributos como la presencialidad, la simultaneidad, la heteronomía de los estudiantes y un sistema homogéneo de tiempos y ritmos de estudio, fue observable de modo inicial la presencia de niños y jóvenes que no aprendían según lo esperado.

En el contexto de la institucionalidad escolar, el fracaso escolar es abordado de forma explícita desde dos posturas trascendentales: las necesidades educativas especiales y la psicología educativa. En la primera, impulsada por la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa; se señalar que el fracaso escolar se ha venido abordando desde la política pública internacional a partir de dos vías principales: desde lo individual (cómo pueden fracasar los estudiantes dentro del sistema escolar) y desde lo organizativo (cómo puede fracasar el sistema educativo en relación con el estudiante). A partir de lo anterior, la Agencia dicta (2020) que "el fracaso escolar se produce cuando un

sistema no proporciona servicios de educación justos e inclusivos que conduzcan al éxito del aprendizaje, el compromiso, la participación más amplia en la comunidad y la transición a una edad adulta estable” (p.6).

Desde la psicología educativa, según Terigi (2009), el propósito de ampliar la escolarización, ha generado un conjunto de estudiantes en los diversos niveles educativos de educación básica primaria y secundaria que no ingresan (por diversos factores) a la escuela, que habiendo ingresado no pueden permanecer en ella, que si logran permanecer no aprenden en los ritmos y en las formas en que se espera en la escuela, o que si aprenden en los ritmos y formas establecidos acceden a saberes (contenidos) de baja relevancia; razón por la cual se ve comprometida su ruta formativa posterior (p. 25). Desde esta postura, el fracaso escolar hace referencia a la deserción escolar y a la dificultad que presentan los estudiantes para aprender según los estándares básicos de competencias y los derechos básicos de aprendizaje definidos para cada nivel educativo en el contexto colombiano. También se incorporan al fracaso escolar la repitencia, la extra-edad y el bajo rendimiento.

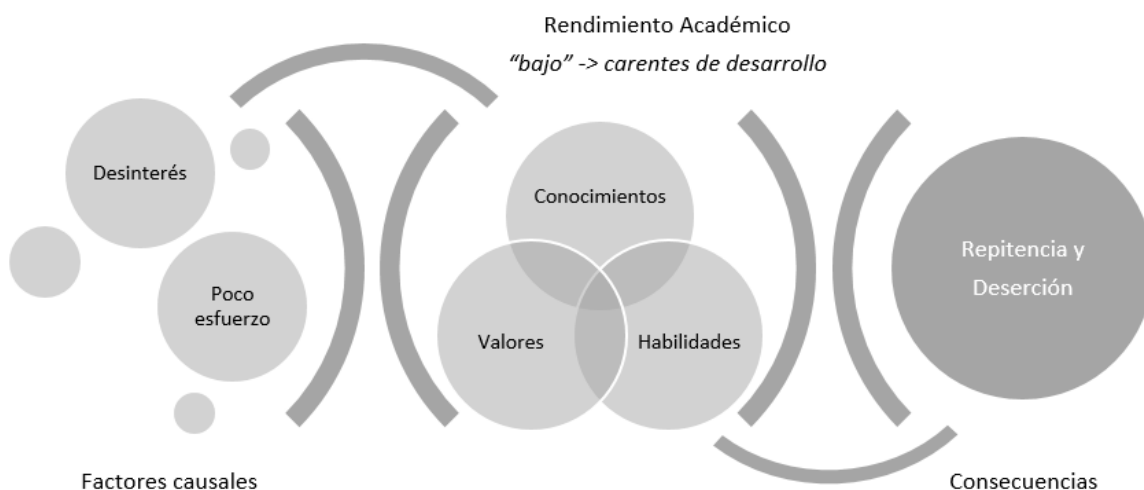
En este panorama, las dificultades en el estudio están asociadas con el *bajo rendimiento* y el *estrés* producto de dificultades académicas. El bajo rendimiento académico es un aspecto relevante en el fracaso escolar. Se concibe como una propiedad emergente de la actuación estudiantil en su proceso de aprendizaje. En efecto, el rendimiento académico es más que un indicador de desempeño escolar; es un tejido de actitudes, aptitudes, conocimientos y relaciones sociales cuyas cualidades distintivas diferencian los resultados (de avance o retroceso) de cualquier proceso formativo. En este contexto, según Edel (2003), el adjetivo “*bajo*” establece una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de conocimientos, habilidades y valores carentes de desarrollo en el alumno, en relación con los estándares definidos para cada nivel de escolaridad.

Esta cualidad emergente, es gracias a una serie de circunstancias que, desde diversos estudios, se pueden categorizar en motivación escolar, autocontrol y las habilidades sociales que ostente el estudiante. De ello, dependerá su éxito o fracaso escolar. Un factor causal del bajo rendimiento es el desánimo o el desinterés por el desempeño. En efecto, el bajo

rendimiento es ocasionado, entre otros factores, por el poco esfuerzo o desinterés del estudiante en su proceso formativo. El éxito educativo depende así de la disposición tanto del docente como del estudiante para el acto educativo; esto es, un encuentro de voluntades tanto para enseñar como para aprender. Principio sin el cual es inane todo esfuerzo posterior.

En este modelo explicativo recursivo-esencial del bajo rendimiento académico, se presentan como síntomas la repitencia y la deserción escolar. La primera refiere a la situación en donde un estudiante no es promovido o no logra la promoción al siguiente nivel o grado educativo y debe cursarlo de nuevo; y la segunda señala la decisión de desistir o abandonar la vida escolar en la que se ve involucrado un estudiante o su familia. Esto se refleja en la Figura 30.

Figura 30. Modelo explicativo de bajo rendimiento académico



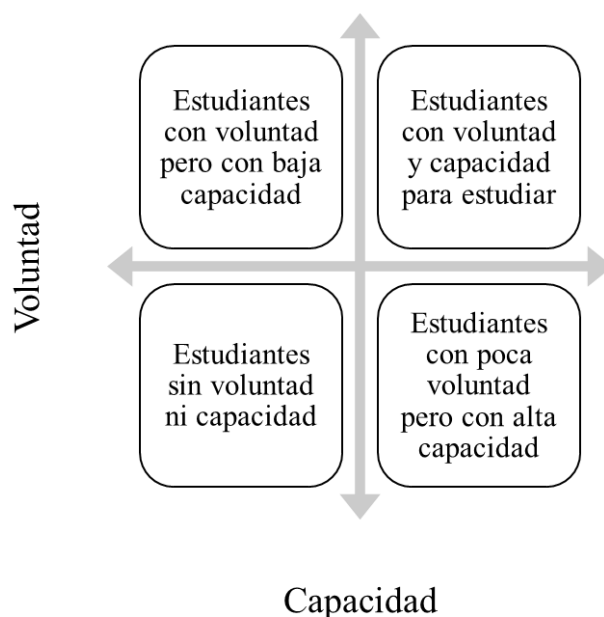
Fuente: elaboración propia.

En el ambiente educativo, el desempeño del estudiante depende de la articulación de voluntad-capacidad. Alumnos que demuestren una voluntad determinada para actuar de forma activa en su proceso formativo; realizar las tareas (aún si no comprende su desarrollo), estudiar para las evaluaciones (aunque no con buenos resultados), participar en clase (con poco nivel de entendimiento), entre otras; pero que su capacidad de comprensión de saberes o de resolver problemas no está lo suficientemente desarrollada no tendrá éxito escolar. Por el contrario, si la habilidad para aprender y resolver situaciones es satisfactoria pero el

estudiante no muestra voluntad para hacer las tareas, para estudiar para las evaluaciones (pues confía en sus capacidades) o para atender las orientaciones del profesor (porque entiende), posiblemente tampoco experimentará éxito académico, producto de su actitud de desgano.

Desarrollos dispares entre voluntad y capacidad genera diferentes tipos de estudiantes. Al menos, se pueden distinguir cuatro (4) tipos. Uno, estudiantes con voluntad y capacidad para estudiar; dos, estudiantes con voluntad pero con baja capacidad; tres, estudiantes con poca voluntad pero con alta capacidad y cuatro, estudiantes sin voluntad ni capacidad para estudiar. El segundo y cuarto tipo son estudiantes con más riesgo de experimentar bajo rendimiento académico y altas probabilidades bien sea de repitencia o deserción escolar.

Figura 31. Tipos de estudiantes según voluntad-capacidad



Fuente: elaboración propia.

Sin importar los matices de desarrollo voluntad-capacidad que tenga un estudiante, siempre experimenta *dificultades académicas*; sean éstas de rendimiento académico o de comportamiento en el aula que afectan su desempeño. Más que no experimentar dificultades,

la voluntad para estudiar se evidencia en la actitud con la que se enfrentan dichos escollos; y esto es lo que conduce a un estudiante al éxito académico.

Por su corta edad, toda dificultad genera en el niño, niña o adolescente que estudia sentimientos de ansiedad, preocupación o confusión; pero en algunos casos desinterés o amotivación. Esas dificultades, provenientes de factores emocionales, físicos o de relacionamiento (interno o externo), generan presión sobre el estudiante para afrontar el contexto escolar. En este sentido, se ven afectadas habilidades de metacognición para enfrentar y resolver problemas, para presentar evaluaciones, para establecer relaciones con compañeros y profesores y para buscar reconocimiento e identidad en el ambiente escolar, entre otras. Los estresores asociados al componente académico que perciben los estudiantes con más frecuencia están asociados a la comprensión de saberes específicos, la realización efectiva de actividades escolares y a la ausencia del maestro para su acompañamiento.

El *estrés académico* no se puede abordar desde la Teoría Clásica del Estrés; ya que hacerlo, significa reducir la atención en los síntomas y en el agente estresor. En coherencia con la postura de la complejidad, es preciso abordar el concepto desde la Teoría Cognoscitiva del Estrés. Según Barraza (2006), el estrés académico es un proceso sistémico de naturaleza adaptativa y fundamentalmente psicológico, que puede describirse en tres etapas: en primer lugar, el estudiante experimenta una serie de demandas en el entorno escolar que percibe como estresantes. En segundo lugar, estos estresores provocan un desequilibrio sistémico, evidente en una situación estresante que se manifiesta como una serie de síntomas, que son signos del desequilibrio. Y en tercer lugar, para restablecer el equilibrio sistémico, el alumno se ve obligado a recurrir a mecanismos de afrontamiento (p. 126). No todos los estudiantes, asumen posturas adecuadas para afrontar sus dificultades académicas. En su mayoría, los estudiantes asumen una actitud de apatía y de falta de compromiso hacia el cambio.

El éxito académico se logra cuando las acciones de afrontamiento que realiza el estudiante logran superar la dificultad (restauración del equilibrio). En ese momento, los sentimientos iniciales de incertidumbre y preocupación se transforman en alivio y satisfacción. El apoyo familiar y social, presente en las acciones de afrontamiento y la

autoestima y autoconcepto, permiten que los alumnos superen dificultades académicas, afronte estresores del contexto escolar y fortalezcan su rendimiento académico, evitando situaciones de repitencia y deserción; haciendo cara al fracaso escolar.

Alcanzar el éxito académico obedece a diversos factores, sin embargo, todos ellos convergen en una idea central: **saber estudiar**. El mejor método de estudio se erige sobre una voluntad esforzada. Según Rojas (1994), “hay que obligarse al principio a hacer las cosas que cuestan, pensando en la satisfacción posterior cuando éstas salen bien” (p. 95). La idea saber estudiar está asociada con las prácticas y modos de estudio. Por ello resulta valioso observarla y analizarla desde un punto de vista interno y externo. Los factores internos que evidencian que un estudiante sabe estudiar se alinean con asuntos tales como prepara el material de estudio, saber leer de forma estructurada el material para tener una comprensión general del tema a abordar, tomar apuntes, hacer resúmenes, vencer las distracciones, entre otros. Todos ellos vinculados esencialmente con la voluntad y con algunas capacidades cognitivas básicas. De modo externo, se debe prestar atención a condiciones del contexto, bien sea escolar o de estudio en casa. El orden, el silencio, la temperatura, la comodidad del espacio son ingredientes que se valoran a la hora de estudiar.

Las *estrategias de aprendizaje* son actividades consientes e intencionales que orientan las acciones a seguir para lograr determinadas metas de aprendizaje por parte de los estudiantes. Estas estrategias son algo más que simples secuencias o conjuntos de destrezas; se aplican a una tarea de forma intencionada y no pueden reducirse a rutinas automatizadas. Una buena práctica de toma de apuntes, por ejemplo, implica estar atento en clase, siguiendo las orientaciones del profesor y comprendiendo las explicaciones del concepto o tema que se desarrolla en clase.

En el uso o aplicación de acciones que posibiliten el aprendizaje está el factor diferenciador de éxito académico; de tener alto o bajo rendimiento académico. La obtención de un alto rendimiento académico está asociada con la puesta en práctica de acciones que permitan estudiar y aprender; por ejemplo, la toma de apuntes, la búsqueda de información en medios digitales para comprender y realizar las actividades académicas en casa y la

elaboración de resúmenes para retener y comprender el conocimiento. Mientras que limitarse a preguntar bien sea a un familiar o amigo, o a buscar en la web sin desplegar acciones que le permitan interiorizar y comprender el tema de estudio en cuestión, conduce a un desempeño académico bajo.

En general, a los estudiantes les falta método de estudio. La elección de estrategias de aprendizaje efectivas, refiere al compromiso y a una actitud estudiantil para aprender. Es vital orientar a los estudiantes al autoconcepto. Proveer de capacidad a los alumnos para que puedan percibir fortalezas y debilidades en el estudio. Que sean conscientes de los ritmos y formas en que aprende, es fundamental. Y esa es una labor principalmente del docente. Para eso, los profesores deben presentar el basto abanico de acciones que los estudiantes pueden emplear y hacer propias para potencializar su aprendizaje.

En el contexto educativo se concibe por *recurso para el aprendizaje*, según López (2012), a todo medio (digital o impreso), camino, recurso o canal que usan tanto estudiantes como docentes dentro o fuera del aula de clase con el propósito de facilitar el proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje. En esencia, son recursos que usan los estudiantes mientras estudian o realizan sus deberes escolares en casa. En este sentido, saber estudiar implica usar recursos que apoyen el aprendizaje. De esta manera, pueden distinguirse estudiantes que saben estudiar y aquellos que no. Y más mérito tiene en el aprendizaje los recursos que surgen del intelecto del estudiante, producto de sus formas de aprender.

En relación a lo anterior, los apuntes de clase y los resúmenes que realizar los estudiantes, son recursos significativos de aprendizaje para quienes los realizan. En ocasiones, puede no ser suficiente quedarse sólo con el material que como estudiante se pueda construir. Habrá momentos en donde la duda o la distracción no permitan tener claridad sobre un tema a fin de realizar una adecuada toma de apuntes, o de resumir correctamente un saber de tal forma que capture la esencia de tema en cuestión que posibilite su comprensión. En estas circunstancias, la búsqueda y utilización de otros recursos resulta complementario y necesario para aprender de forma significativa. Por el contrario, no hacer un esfuerzo por

construir sus propios recursos de aprendizaje o dejar la iniciativa de búsqueda de materiales a otros, denota no saber estudiar.

Otro rasgo del saber estudiar está en la *organización del tiempo*. Se evidencian dos propósitos de la organización del tiempo. El primero, para cumplir con la realización y la entrega de los deberes escolares (tareas). Y el segundo, para facilitar la concentración. En este caso, saber estudiar, refiere al segundo. Un asunto de trascendental relevancia cuando se está estudiando es mantener una concentración adecuada que permita el aprendizaje. Al respecto, el manejo del tiempo contribuye significativamente a este fin.

Señala Rojas (1994) que en función del tiempo asignado al estudio, es conveniente hacer pausas de vez en cuando. No es lo mismo una hora de estudio a toda una tarde de trabajo académico. Las pausas pueden durar unos minutos, durante los cuales uno puede relajarse o regalar una comida o bebida, o simplemente estirar un poco el cuerpo. Lo ideal es que el esfuerzo necesario para estar concentrado se corresponda con la cantidad adecuada de estas pausas.

El buen manejo del tiempo previene la antítesis de la concentración en el proceso de aprendizaje; el cansancio psicológico o mental. Tal agotamiento es experimentado como un extraño cansancio que se da paso y se instala en medio de la actividad de estudio momentos previos al intento de estudiar. Va acompañado de una mezcla de agobio, aburrimiento y debilidad para continuar con lo ya iniciado. En estricto sentido, el estudiante que sabe estudiar es quien se acostumbra a no desfallecer cuando la fatiga hace presencia. Es quien mantiene la tensión y firmeza requeridas para no abandonar la actividad de estudio cuando el cansancio se torna en dificultad. Con esto no se dice que el buen estudiante no experimenta cansancio mental; sino que se sobrepone a él y lo enfrenta fortaleciendo su voluntad.

Para ser un buen estudiante, lo primero que se debe saber-hacer es racionalizar el estudio y definir un plan sólido (**aprender a planificarse**). De este modo, aprender a crear un plan de estudio es una de las primeras habilidades que se debe fomentar. El orden es necesario para estudiar de manera significativa. Por mucho que lo intente, el estudiante no

puede avanzar en su proceso formativo sin orden. En este proceso de racionalización, la elaboración de un *plan de estudio*, la *concentración y dedicación* y el *aplazamiento* surgen como aspectos esenciales.

Para establecer un *plan de estudio*, el recurso a gestionar es el tiempo. Y en un proceso de racionalización del aprendizaje, el tiempo se gestiona para aprender de forma significativa y eficiente. Es por ello que se debe hacer una distribución justa del mismo para cumplir con la realización y la entrega de los deberes escolares (tareas) y la preparación de exámenes. Los estudiantes, de modo generalizado, planifican u organizan el tiempo de estudio; la diferencia radica en la distribución del tiempo en función del propósito de hacerlo. Al respecto, los estudiantes que tiene bajo rendimiento académico no siempre planifican su estudio; y cuando lo hacen, el cumplimiento es el factor de movilización.

Para lograr un aprendizaje significativo, la planificación del estudio, ante todo, debe ser permanente y justa. Ahí radica su rigurosidad. No hacerlo de forma constante ni equitativa es señal de desconocimiento bien sea de cómo hacerlo o de sus beneficios para el aprendizaje. El estudiante que en ocasiones planifica el tiempo de estudio debe fortalecer su voluntad para que la constancia se haga hábito a pesar del sentimiento inicial de sacrificio que experimenta al planificar. Debe observar los logros que obtiene en su aprendizaje cuando planifica su estudio y proyectarse de forma tal que perciba siempre es posible sentir dicha gratificación.

Anteponer el cumplimiento sobre el aprendizaje en el estudio, no es buen síntoma de un estudiante con voluntad para estudiar. La planificación del estudio, en este caso, está supeditada a la realización de actividades extracurriculares. Priorizar, por ejemplo, actividades sociales que tenga el estudiante u obligaciones familiares o incluso laborales que a temprana edad deben asumir y por esta razón organizan el tiempo de estudio, para simplemente cumplir con entrega de tareas. En las aulas de clase, desafortunadamente, la mayoría de estudiantes no define un plan de estudio. Tienen dificultad para hacer actividades de aprendizaje que les demande tiempo y esfuerzo de su parte. Caso contrario se evidencia cuando la planificación responde a un propósito de aprendizaje. El orden, la dedicación, la antelación a los eventos se hace evidente en la planificación realizada por el estudiante.

La organización del tiempo se realiza definiendo prioridades que permitan elegir qué actividades se hace primero, qué después y así hasta finalizarlas. La proximidad y la complejidad son criterios para distribuir en el tiempo las acciones y más cuando el volumen de deberes es considerable. El orden en el lugar de estudio es fundamental, tanto para el aprendizaje como para el cumplimiento.

De otra parte, la capacidad de prestar atención es crucial para llevar a cabo todas las tareas cotidianas, por sencillas o complejas que sean. Y más, en aquellas que requieren del intelecto humano para su realización. En sintonía con el paradigma de la complejidad, y como lo señalan Machado y otros (2021), se habla de la atención como un proceso complejo. Producto de lo anterior, se exponen diversos tipos de atención junto con la postulación de varios modelos explicativos. Uno de esos tipos de la atención es la *concentración*.

La concentración, se caracteriza por la constancia con que se orienta la atención hacia un estímulo u objeto concreto. La intensidad de la atención, que mide la fuerza con la que una persona se centra en una actividad, objeto o tarea concretos ignorando todo lo demás que ocurre a su alrededor, es otra forma de distinguirla. Según Machado y otros (2021) “la intensidad atencional y el volumen guardan una relación inversamente proporcional” (p. 78). En el contexto escolar, la concentración gira entorno a la capacidad cognitiva del estudiante para mantener la atención en clase, frente a las explicaciones u orientaciones de sus profesores en el desarrollo del plan de estudios y en la prolongación del esfuerzo en la realización de los deberes escolares en casa. Sin duda, la concentración es un destello de la voluntad para estudiar.

Se deben propiciar condiciones para que los estudiantes se concentren en su proceso formativo. Esto implica, entre otros, en establecer y mantener ambientes de aprendizaje caracterizados por el aislamiento, el silencio y el orden. En efecto, la distracción es considerada el factor que afecta negativamente la concentración. Y se manifiesta a partir de condicionantes (distractores) internos o externos. Como distractores internos, un estudiante puede ver afectada su concentración por: patologías que padezca, dificultades personales o

familiares, estrés que pueda experimentar debido a dificultades académicas, fatiga mental, debilidad de la voluntad y la acumulación de deberes escolares, entre otras. De forma externa, aspectos como el ruido, la falta de un horario que permita organizar el estudio, la complejidad, el volumen y lo rutinario de los deberes escolares favorecen a la distracción del estudiante.

La *concentración y dedicación* de un estudiante en el estudio es un elemento que propicia un aprendizaje significativo y por tanto, toda reflexión pedagógica que se haga al proceso de enseñanza y aprendizaje debe estudiar formas de como favorecer la concentración en el aula y fuera de ella.

En la planificación del estudio es necesaria la organización a corto y mediano plazo de los deberes escolares y el tiempo para realizarlos con antelación. Esta habilidad es reconocida en estudiantes que no postergan el desarrollo de sus labores. El *aplazamiento* consiste en retrasar actividades que requieren de atención, sustituyéndolas por otras de poca relevancia para el momento o que generan placer. Esta postergación se da, generalmente por miedo o desmotivación. Este hábito de dejar todo para el último momento, gobierna tanto el pensamiento como la actuación del estudiante bajo la égida de la prisa que imposibilita la reflexión en lo que se está haciendo. Siendo esto un factor que impide el aprendizaje.

Algunas manifestaciones de aplazamiento, características en estudiantes con poca voluntad para estudiar son: estudiar para un examen el día anterior, realizar la tarea en la víspera de su entrega, solicitar prestado un trabajo a un compañero para copiarlo. Qué puede comprender y por tanto aprender un estudiante que debe leer la obra magna del Nobel de literatura Gabriel García Márquez para dar su opinión, por ejemplo, sobre el incesto; si en lugar de leerlo buscar un resumen o usa la tecnología para opinar sobre el planteamiento ético de la obra. O el estudiante que debe realizar un taller de matemáticas con una cantidad considerable de ejercicios para fortalecer el uso de métodos para resolver sistemas de ecuaciones lineales, y que el día anterior solicita el trabajo a un compañero u ofrece incentivos para copiarlo. ¿Qué valor de utilidad tienen estas prácticas en relación con el aprendizaje?

El instinto de supervivencia del ser humano, florece en el estudiante que aplaza un deber escolar orientando su acción al cumplimiento y para ello vuelca toda su atención en conseguir “atajos”, que le permitan suplir el tiempo aplazado. De cualquier forma, se debe cumplir con la tarea y así la ayuda familiar y social o la tecnología contribuyen a esta lógica de postergación. Cuando se aplaza, no solo se pospone la realización de una tarea, se posterga el aprendizaje y si no hay conocimientos previos sólidos que permitan la comprensión de saberes posteriores, tampoco será significativo el aprendizaje.

En síntesis, la voluntad para estudiar de un estudiante permite evidenciar la motivación/amotivación estudiantil para el aprendizaje en la medida en que: devela las actitudes y aptitudes que tiene un estudiante en su postura frente a las dificultades académicas; evidencia el uso de estrategias y recursos de aprendizaje para estudiar; y confirma si se racionaliza el proceso de aprendizaje, estableciendo un plan de estudios que permita concentración y dedicación evitando el aplazamiento de los deberes escolares.

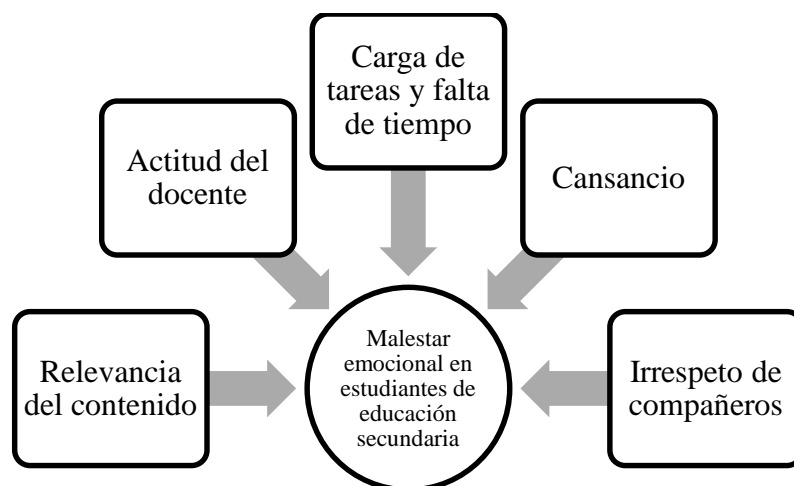
### **Factor Emocional: Inteligencia Emocional**

En la actualidad, la inteligencia emocional (IE) se ha consolidado como una noción trascendental en el contexto educativo. Su vinculación, según Goleman (1995), con la automotivación, la resistencia ante los contratiempos, el control de los impulsos, el aplazamiento de la gratificación, la regulación del estado de ánimo, el control de la ansiedad, la empatía y la confianza en los demás, la consolidan como un factor esencial para posibilitar un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Reflexionar sobre los aspectos que hacen sentir malestar emocional a los estudiantes, que les generan problemas de atención y razonamiento, que causan ansiedad o depresión o que afectan sus relaciones sociales, permite identificar y teorizar sobre los factores que inciden en la motivación/amotivación estudiantil para el aprendizaje en la educación secundaria en Colombia.

Aquella sensación subjetiva de bienestar disminuido es conocida como **malestar emocional**. Se presenta como un conjunto de síntomas ambiguos sin causa orgánica aparente, y se manifiesta como malestar, incomodidad o “sentirse mal”. Se da como reacción a diversas situaciones del contexto bien sean familiares, sociales, académicas y laborales. Según Berenzon y otros (2014) desde el campo de la medicina, una persona con malestar emocional presenta síntomas de dolor corporal en algunos músculos y cabeza; y emocionalmente, experimenta tristeza, fatiga, insomnio, preocupación e irritabilidad. En el contexto educativo, los elementos del contexto que generan malestar emocional a los estudiantes, están relacionados con la *relevancia del contenido que estudian, la actitud que asumen el docente, la carga de tareas y la falta de tiempo para atenderlas, el cansancio y el irrespeto de los compañeros*. Ver Figura 32.

Figura 32. Elementos generadores de malestar emocional estudiantil



Fuente: elaboración propia.

La *relevancia del contenido*, dado que se trata de un constructo multidimensional complejo con múltiples dimensiones, entre ellas la eficacia, la eficiencia y la pertinencia; la satisfacción de los estudiantes con la formación que reciben se incluye como elemento sustantivo en la valoración (que tienen los actores del proceso formativo) de la calidad de la educación. En este sentido, Pérez y otros (2023) señalan que la UNESCO afirma que es fundamental dar prioridad a los estudiantes y a sus necesidades, considerándolos como contribuyentes vitales y líderes responsables en su proceso formativo.

En Colombia, los contenidos curriculares que se imparten en la educación inicial, primaria y secundaria, han sido estructurados por dos referentes macros, a saber, los Estándares Básicos de Competencia (EBC-2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA -2016), siendo los DBA el referente normativo actual para organizar los aprendizajes, manteniendo relación con los EBC. En el marco de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) materializados en los planes de área y de aula que realizan los maestros y maestras, es crucial recordar que los DBA por sí mismos no constituyen una propuesta curricular y deben articularse con los enfoques, metodologías, estrategias y contextos definidos en cada establecimiento educativo.

En este sentido, y tal como se expresa en los DBA, el docente tiene la posibilidad, según los aprendizajes, de desarrollar experiencias que aporten al alcance de uno o de varios de los aprendizajes propuestos en los DBA de forma simultánea. Al igual, de contextualizar de acuerdo a la región, características éticas y otros determinantes que considere pertinentes. Es en esta labor de gestión curricular que realiza el docente, donde resulta un contingente de estudiantes que les resulta intrascendentes los contenidos a los que se ven expuestos en su proceso formativo. Este aspecto de inconformidad o desagrado por los contenidos se presenta como factor generador de malestar emocional.

Un estudiante aprende un contenido cualquiera (sea un hecho, un concepto, un procedimiento, una norma) cuando puede atribuirle un significado. Desde la psicología cognitiva se habla de aprendizaje significativo (Ausubel, 1978). Dos condiciones son requeridas para que un aprendizaje sea significativo y no, por ejemplo, memorístico. Una de ellas está asociada directamente con el contenido y con la forma en que éste sea expuesto al alumno (Coll, 1987). Según Ausubel y Novak, el material de estudio debe ser “lógicamente significativo”, es decir, debe tener una estructura interna que presente el contenido de forma lógica y no arbitraria ni confusa. A lo anterior se debe agregar la forma en que el docente expone el material, la cual debe ser propicia para la construcción de significados por parte del estudiante. Centremos la atención en este aspecto.

Tal como lo señala Ballester (2002), la escuela y los docentes deben hacer esfuerzos por diseñar materiales y presentarlos a los estudiantes garantizando que: el objetivo de aprendizaje esté tan explícito como sea posible, se acuda a los intereses y motivaciones del estudiante pero no limitarse a éstos, se eleve al máximo la actividad cognoscitiva de tal forma que se despierte la curiosidad intelectual del estudiante y ayude al estudiante a que se proponga metas realista y a que evalúe su progreso a partir de retos (p. 39).

Otro aspecto que genera malestar emocional a los estudiantes, es lo acá denominado como la *actitud del docente*. La actitud, según Summers, en Soto (2007), presenta cuatro aspectos que son comunes a las diversas nociones emanadas desde las ciencias sociales, y en particular desde la psicología y la educación. Estos factores refieren a la actitud: como una predisposición en respuesta a algo; es persistente más no inmutable; produce equilibrios en las manifestaciones de la conducta y tiene una cualidad direccional.

Una actitud es posible gracias al conjunto de tres componentes: el cognitivo, asociado a creencias y opiniones; el afectivo, relacionado con las emociones y los sentimientos y el conductual, referido a la experiencia adquirida producto de comportamientos pasados. Cada uno de estos aspectos puede constituir el marco que dé lugar a una determinada actitud (positiva o negativa) sobre un objeto, circunstancia o individuo. En este contexto, factores o ambientes que causen tensión en la labor de enseñanza, serán antecedentes de actitudes negativas por parte del docente; y en contraste, contextos favorables para el profesor en su labor de enseñar, son conducentes a posturas positivas en el maestro.

Dos posturas resultan trascendentales para aportar a la actitud que debe tener el docente en el acto formativo, estas son el aprendizaje significativo y la pedagogía afectiva. Para la primera, interpretando a Ausubel (1978), los docentes tiene un rol esencial en que los estudiantes puedan vincular los nuevos conocimientos en su estructura cognitiva, a partir de los saberes previos que éste tenga en su mente, en otras palabras, que su aprendizaje tenga sentido. Su protagonismo está en la forma en que se le presente el nuevo conocimiento al aprendiz; ya que debe hacerse de una manera potencialmente significativa para el estudiante, en donde se vincule lo nuevo con su contexto inmediato de modo intencional y no de forma

arbitraria. La humanidad adquiere un valor protagónico. Según Rivadeneira y Cabrera (2021), es esencial que el docente comprenda el entorno del estudiante, su estado emocional y social para entender su realidad.

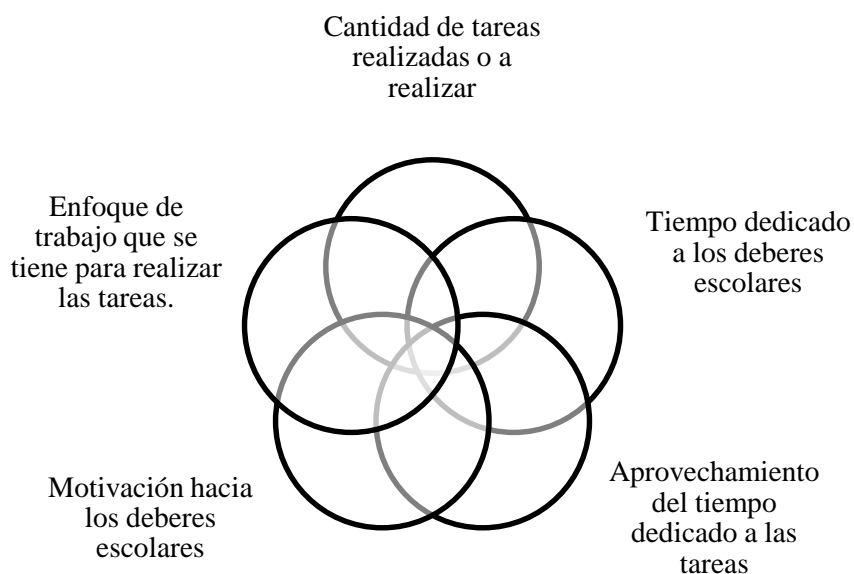
Por su parte, para la pedagogía efectiva, la actuación del maestro supera la transmisión y orientación de conocimientos. Como agente pedagógico, según señala Ortiz y otros (2023), el docente debe ofrecer afecto y ternura, centrando el aprendizaje en la integración de las emociones y el amor; priorizando el bienestar y la felicidad del individuo. En este sentido, el MEN (2021) indica que desde esta postura es esencial que se trabaje el saber-ser para poderlo transmitir a los estudiantes; generando escenarios de aprendizaje cooperativo al establecer lazos de afecto entre los estudiantes, el cuidado, la atención y la alegría haciendo del aprendizaje y el clima escolar un ambiente sano y equitativo para aprender.

Otro de los aspectos que generan malestar emocional en los estudiantes es la sobrecarga de tareas y la falta de tiempo para asumirlas. Según Cooper (2001) los deberes escolares son “tareas” asignadas por los docentes para que los estudiantes las realicen en contextos y horarios extra-clase. Existen ventajas, pero también desventajas en la realización de tareas. Entre las más relevantes se tiene que los deberes escolares, Schunk y Zimmerman (2008), tienen la capacidad para ayudar a los estudiantes en adquirir habilidades para gestionar su tiempo y de estudio, convirtiéndolos en aprendices autónomos fuera del aula de clase. Por el lado negativo, Pan (2015) remarca la acentuación de la desventaja social provocada por la desigualdad de recursos de origen, la ampliación de la brecha entre los alumnos de alto y bajo rendimiento, y el fomento de los costes de engaño a nivel individual, como la disminución de la motivación, el aumento de la ansiedad o el aburrimiento y la disminución del tiempo para actividades extracurriculares.

La imposición de excesiva *carga de tareas* tiene consecuencias en la salud mental de los estudiantes. Y en lugar de promover el desarrollo de hábitos de estudio autónomo, se causan sentimientos de estrés, angustia y en general de malestar emocional. En efecto se debe prestar atención a ciertas variables que influyen en la realización de las tareas. Justamente, Pan (2015) señala que estas variables tienen incidencia directa en el rendimiento académico.

En la Figura 33 se presentan los aspectos que inciden en la realización de los deberes escolares:

Figura 33. Aspectos que inciden en la realización de deberes escolares



Fuente: Pan (2015)

Adicionalmente, la falta de sueño nocturno se reconoce como factor de influencia en el malestar emocional estudiantil. Desde la Neurociencia, se evidencia que el sueño tiene una íntima relación con las actividades neurofisiológicas. Para Aguilar y otros (2017), dos aspectos permiten corroborar lo anterior. Uno, dormir todas las fases del sueño repercute en el sistema nervioso a nivel fisiológico y morfológico; y dos, la carencia del sueño tiene efecto en la salud física y redonda en el estado emocional y en la productividad de los individuos. En este sentido, el sueño presenta incidencia en el sistema inmunológico, el sistema cardiovascular y el sistema endocrino.

El *cansancio* o fatiga por falta de sueño es en la actualidad una problemática que padecen los niños, niñas y adolescentes. Estudios señalan que el tiempo de sueño nocturno adecuado hay venido disminuyendo. Según Owens y otros (2014) de 7 horas efectivas de sueño, se ha pasado en promedio a 4,9 horas en los últimos 20 años. Esta situación ha generado preocupación en los campos de la salud y la educación, particularmente en el

rendimiento escolar, ya que dormir lo suficientes es fundamental para un adecuado desarrollo fisiológico y cognitivo.

Por otra parte, la motivación también se ve afectada por la falta de sueño. Al respecto, Maslow en su Teoría de las Necesidades, jerarquiza niveles de carencias que deben ser satisfechas por el individuo para alcanzar su auto-realización (crecimiento personal). En la base de la pirámide, están las necesidades fisiológicas, las cuales son básicas para la vida, respirar, comer, descansar, entre otras, (Maslow, 1975). Al respecto, señala Hernández (2021) que no es posible hablar de consolidación de aprendizajes, ni de motivación para ello, ni siquiera de una mínima aspiración al rendimiento académico, si no se satisfacen las necesidades fundamentales. Elementos que impactan de manera significativa en la educación, no solo en el presente, sino desde siempre, debido a que esta condición humana es ineludible conforme a la naturaleza del ser humano en su totalidad.

Junto al cansancio, el irrespeto de los estudiantes en su trato también genera malestar emocional. El escenario natural para el aprendizaje, en la educación actual, es el aula de clase. En ella se deben propiciar todas las acciones necesarias para que docentes y estudiantes interactúen alrededor del proceso de enseñanza y aprendizaje; y esta relación debe darse en ámbitos de respeto y equidad para lograr el aprendizaje. Ello implica que el trato entre estudiante-docente y estudiante-estudiante esté caracterizado por los elementos que se observan en la Figura 34:

Figura 34. Relaciones en el aula de clase



Fuente: Torres (2024)

En la relación docente-estudiante se priman los elementos de escucha activa, retroalimentación constructiva, un lenguaje corporal positivo, la creación de espacios de diálogo y técnicas de comunicación. Por su parte, la relación entre pares (estudiante-estudiante) dentro del aula de clase debe privilegiar la cooperación, la comunicación, la tolerancia, una expresión emotiva positiva y un afán hacia la solución de conflictos. En este sentido, uno de los aspectos que genera malestar emocional en los estudiantes, está en la comunicación con sus compañeros (estudiante-estudiante), mediada por el mal trato y el uso de palabras inadecuadas. De tal modo que, resulta relevante y complementario, a lo dispuesto por la ley en el Sistema Nacional de Convivencia Escolar; la práctica de acciones formativas orientadas por los docentes en las aulas de clase, para atender pedagógicamente el *“irrespeto entre compañeros”*.

Para tales fines, según Torres M. (2024) el docente tiene la herramienta más relevante para aprovechar, que es la comunicación, aplicándola de forma permanente no solo para transmitir u orientar contenidos, sino también para construir relaciones de calidad (p. 790). La gestión de las emociones, la resolución de conflictos, el trabajo en equipo y colaborativo, son estrategias formativas que contribuyen a tal propósito.

Según Goleman (1995), los **problemas de atención o de razonamiento** son uno de los ámbitos de la inteligencia emocional en donde se evidencia un paulatino empeoramiento en los niños, niñas y adolescentes. En este sentido, se identificaron como elementos de análisis el *comportamiento en clase*, la *atención dispersa* y la *participación en clase*.

En educación, el *comportamiento en clase* es entendido como el conjunto de acciones (comportamientos) y actitudes (posturas) que asumen los estudiantes en el contexto escolar. De acuerdo con Bastidas (2023), lo anterior guarda un vínculo con las relaciones personales que se establecen en el aula entre estudiantes y también docentes (el cumplimiento de las normas establecidas), y además, las posturas de los alumnos hacia el aprendizaje.

Desde la teoría propuesta por Ausubel, se asume que la estructura cognitiva de un individuo (para este caso estudiante) posee un orden jerárquico en donde los pensamientos y los conceptos tienen un lugar a partir de su nivel de generalización. Es de esta manera que, en palabras de Torres V. (2003) unas nociones incluirán o subordinarán a otros. Siguiendo esta línea argumentativa, en los estudiantes que valoran aprender, priman actuaciones que favorezcan su aprendizaje sobre aquellas que lo afectan. En este sentido, posturas de atención, obediencia, participación activa, respeto y buen comportamiento son característicos de un actuar consecuente para aprender. Por su parte, aquellos estudiantes que distraen su atención y también la de los demás, que no reconocen y por tanto no asumen normas de conducta y que no participan en clase tienden a privilegiar conductas desfavorables para su aprendizaje.

De esta forma se señala que tanto la conducta como la actitud refuerzan o debilitan la motivación para aprender. Comportamientos acordes a las normas de convivencia y actitudes positivas hacia el aprendizaje favorecen el aprendizaje significativo; por el contrario, conductas y actitudes en otras direcciones, acarrearán dificultades en el proceso formativo del estudiante. No siempre la anterior postura es asumida por factores internos. Externamente, un estudiante también puede recibir estímulos que condicionan su actuar y su postura, no

haciendo una reflexión profunda ni encajando en su estructura cognitiva dichos impulsos. Y más bien, actuar de forma inconsciente y movidos por las emociones.

La atención en el contexto escolar puede verse afectada al menos de dos formas claras. Una, a través del denominado trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), y la otra por problemas emocionales, caracterizados por una emotividad negativa de mucha intensidad. El TDAH es uno de los trastornos del desarrollo más relevantes entre las dificultades que impactan a los niños y niñas en sus interacciones con su ambiente familiar, social y educativo. Se distingue por una conducta generalizada que muestra problemas de concentración que puede ser de inatención o desatención (MINEDUC, 2007). Desde el contexto clínico, se tipifican tres modos de TDAH, a saber, tipo combinado, en el cual se evidencia inatención e hiperactividad impulsiva. Tipo inatento, caracterizado principalmente por la inatención. Y finalmente hiperactivo-impulsivo, en el que hay hiperactividad e impulsividad.

Según Soutillo y Chiclana (2008) la sintomatología de este trastorno está determinada por el exceso de actividad física, las dificultades en las relaciones familiares y sociales, la baja autoestima, un grado de atención muy bajo, los problemas para reducir impulsos, bajo rendimiento académico, ansiedad y depresión. Es posible que las dificultades de un estudiante para prestar atención y concentrarse en clase, se deban al padecimiento de TDAH. En este caso, si no hay diagnóstico, se debe prestar cuidado a los síntomas que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 14. Síntomas TDAH en niños y adolescentes

**Síntomas frecuentes en niños y adolescentes con TDAH**

- No prestar atención a las instrucciones que reciben de sus padres y educadores
- Dificultad en mantener la atención en sus actividades escolares o al jugar
- Parece que no escuchan cuando se les habla
- Dificultad en completar tareas
- Dificultad en organizarse
- Eludir actividades que requieren esfuerzo mental

- Perder con frecuencia objetos o material necesarios para realizar sus tareas
- Distraerse con facilidad por estímulos externos
- Ser olvidadizos con sus obligaciones diarias
- Moverse con mayor frecuencia e intensidad de lo normal
- Levantarse en clase cuando no les corresponde
- No obedecer cuando se les ordena algo
- Dificultad para jugar en silencio
- Actuar de forma enérgica en exceso.
- Hablar de forma excesiva y atropellada
- Interrumpir, contestando de forma abrupta, a padres y educadores
- Dificultad para esperar su turno en actividades de grupo

Fuente: Soutillo y Chiclana (2008)

En la mayoría de casos, la causa del TDAH es genética, debido a una disfunción funcional de la dopamina y la noradrenalina, que son los neurotransmisores que activan la zona frontal del cerebro encargada de la atención preservada, la regulación de los impulsos y la elección de llevar a cabo o no una acción específica. En este sentido, en el aula de clase se le debe ayudar al estudiante a elevar sus niveles de motivación hacia el aprendizaje, ya que una mente dispersa con baja capacidad de memoria provoca el desinterés del niño, niña o adolescente por el aprendizaje.

Para lograr lo anterior, es útil siempre comunicar los resultados que se desean obtener de su proceso formativo, que el estudiante tenga presente las metas que debe alcanzar. Estimular su actitud hacia el estudio para realizar las actividades escolares, a partir de condicionantes externos (recompensas). Acompañar su proceso formativo de tal forma que pueda crear hábitos de estudios y para ello es importante ayudar en la planificación del tiempo de estudio, flexibilizando espacios, tiempos y horarios de dedicación. Y favorecer actividades en donde el estudiante demuestre interés o tenga un desempeño sobresaliente.

Además del TDAH, se mencionó con anterioridad que la carga emocional producida por situaciones negativas intensas, también es factor de incidencia en la atención y

concentración de los estudiantes en sus estudios. Al respecto Goleman (1995) señala que cuando las emociones obstaculizan la concentración, se dificulta el funcionamiento de la capacidad cognitiva, la capacidad de mantener en la mente toda la información relevante para la tarea que se esté llevando a cabo. Lo anterior es posible ya que la “memoria de trabajo” es procesada en la región cerebral denominada córtex prefrontal, la misma región donde se entretienen las emociones y los sentimientos; razón por la cual, cuando se somete a una tensión emocional intensa se afecta el buen funcionamiento cognitivo dificultando toda posibilidad de pensar con claridad (p. 96).

Frente a una carga emocional negativa, lo que se debe hacer es contraponer una actitud motivacional positiva. En este sentido, atender situaciones que posibiliten el surgimiento de sentimientos como el entusiasmo, la perseverancia, la satisfacción y la confianza es necesario para lograr un equilibrio emocional. En síntesis, las emociones dificultan pero al mismo tiempo favorecen la capacidad de pensar, de planificar, de solucionar problemas y de realizar un esfuerzo continuo para lograr los propósitos educativos y de vida propuestos. Así pues, la inteligencia emocional se erige como una aptitud clave que influye en la manera de pensar y actuar.

*La participación en clase a través de preguntas*, es vital ya que el estudiante no es un observador pasivo y anónimo, sino que está mentalmente activo, reflexionando sobre la temática de la lección, y que esto se refleje, en ciertos momentos o en la mayoría de ellos, en su participación activa a partir de su opinión, indagación, cuestionamiento, ejemplificación, entre otros. Para Rubic (2020), el auténtico beneficio de una clase y la genuina participación se demuestra en la sintonía mental del alumno.

Cuando un estudiante está atento a la explicación del profesor, siguiendo de forma consciente el tema, analizando y reflexionando sobre lo que se presenta en clase, y cómo eso tiene alguna utilidad o sentido práctico en la cotidianidad para resolver algún problema específico; se puede afirmar que está verdaderamente en clase. Esta sintonía del estudiante es la que se debe propiciar en la escuela y en especial en el aula de clase para lograr un aprendizaje significativo. Lograrlo, implica crear escenarios de confianza y respeto, donde el

estudiante se sienta tranquilo al hacer una pregunta, ya que su opinión será respetada y valorada por los demás. También, generar curiosidad en los estudiantes, proponiendo retos que los desafíe y que los motive a pensar. Y presentar los saberes de forma cautivadora y estructurada.

La atención, también es un síntoma de un estado mental positivo del estudiante para el aprendizaje; ya que permite seguir el discurso del docente para hacer preguntas pertinentes con el tema que se desarrolla. Aquí, la pregunta bien formulada más que señalar un vacío en quien la formula, evidencia comprensión y claridad del objeto sobre el que se cuestiona; ya que preguntar es un acto que no surge de la nada, sino de la asimilación y encuadre que realiza el estudiante en su estructura cognitiva.

Preguntar es síntoma de hacer sentido, de conectar los conocimientos nuevos con los saberes previos. Pero, la pregunta desprovista de comprensión, surgida de la nada no es una buena pregunta y por tanto no es vista como estrategia para el aprendizaje. Por el contrario, y de acuerdo con Benoit (2020), no permite que el estudiante comprenda el tema y por tanto limita su conocimiento afectando incluso el autoaprendizaje. Se debe procurar mantener en todo momento un estado mental positivo en los estudiantes para el aprovechamiento de la clase. Una vez el estudiante, deja de percibir valor o utilidad en la explicación, se genera una discordancia mental y se va de la clase. Es aquí donde los espacios retadores juegan un papel esencial para evitar la distracción.

**La ansiedad y la depresión** son un problema emocional y físico que afecta a la mayoría de los jóvenes, sin distinción alguna de nacionalidad, género, credo, raza o estrato socioeconómico. Según Basantes y otros (2021), estos factores impactan directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje si no se identifican e intervienen oportunamente. Son múltiples los agentes que los ocasionan, lo que hace que su estudio sea complejo. Goleman (1995) “los asocia con la soledad, los miedos excesivos y las preocupaciones, el perfeccionismo, la falta de afecto, el nerviosismo y la tristeza” (p. 253).

Según Goleman (1995) un aspecto que afecta negativamente el rendimiento escolar es la depresión. La depresión obstaculiza la memoria y la concentración, lo que les impide enfocarse y comprender lo que se les instruye. Un niño que no experimenta ilusión por nada, encontrará casi imposible recolectar la energía necesaria para que las enseñanzas del docente le generen algún tipo de estímulo. Además, este bajo rendimiento académico acentúa la depresión siendo consecuencia y también causa depresión-bajorendimiento-depresión.

Los estudiantes sienten *presión por su rendimiento académico*, sea este bueno o bajo. Y esta presión genera cuadros de ansiedad. La ansiedad es una respuesta emocional compleja, adaptativa y fenomenológicamente pluridimensional. Para Sierra y otros (2003) la ansiedad es el estado de agitación e inquietud desagradable definido por la anticipación del riesgo, la prevalencia de síntomas mentales y la percepción de un desastre o amenaza inminente, es decir, la mezcla de síntomas cognitivos, fisiológicos y psicomotrices.

La falta de comprensión también es un factor que estimula la ansiedad o depresión en estudiantes adolescentes. El estrés, la confusión, la ira, la frustración y la desesperación son sentimientos emergentes en situaciones de confusión por parte de los estudiantes. Estas emociones son experiencias subjetivas que pueden ser leves, moderadas o intensas y que, según su magnitud y la gestión que se efectúe sobre ellas, se dará pie a situaciones bien sea de depresión o de ansiedad en el estudiante. A este respecto, se denomina la Inteligencia Emocional (IE).

Según Goleman (1995) la IE es “la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y la capacidad de empatizar y confiar en los demás” (p. 43). En este sentido, la reacción de los estudiantes frente a sus emociones producto de la falta de comprensión, hace alusión al desarrollo de la IE en cada alumno. Estudiantes que reflejan un nivel de desarrollo positivo de su IE, obtiene buenos resultados en su proceso formativo a diferencia de aquellos en donde se observa una postura pasiva, casi de resignación ante la falta de comprensión.

Tal como lo expresa Cifuentes (2017) y como se asume la IE, luego del trabajo de Goleman, las emociones adquieren nuevo significado; dejan de ser componentes perturbadores de la razón y pasan a concebirse como información complementaria, esencial para la adaptabilidad del estudiante, contribuyendo el éxito académico. Y posibilitar así un aprendizaje significativo.

En conclusión, se puede sostener que los estudiantes tienen miedos respecto a su rendimiento académico, una de las circunstancias que más inquieta a los adolescentes como lo señala Sandín (1997). Por el nivel de desarrollo cognitivo y emocional que presenta los adolescentes en edad escolar de educación secundaria, es normal que sientan preocupación o miedo, y más cuando hay determinantes internos o externos que los provocan, como es el caso de los informantes de esta tesis. El cuidado a tener acá es que estos temores pueden transformarse en inquietudes desmedidas y en estímulos vistos por los estudiantes como amenazantes y fuera de su control.

Es en este punto cuando la ansiedad emerge, dejando de ser un temor y transformándose en un problema más grave que afecta su pensamiento y actuación. Si el alumno carece de las herramientas adecuadas para manejar esas exigencias del miedo vinculadas a sus temores, podrían surgir eventualmente trastornos de ansiedad generalizada (Venegas, 2012). Se deben aplicar estrategias de intervención para dotar de herramientas al estudiante que le permitan afrontar la ansiedad generalizada o la depresión de tal forma que pueda avanzar en su proceso formativo y así favorecer de forma significativa su aprendizaje. La relajación, las técnicas que se basan en la exposición (sea gradual, de inmersión o de sensibilización sistémica), estrategias de procedimientos operantes, estrategias cognoscitivas como la auto-instrucción y la solución de problemas en su combinatoria son de utilidad para afrontar la ansiedad en adolescentes. Tales estrategias se configuran en una educación de las emociones.

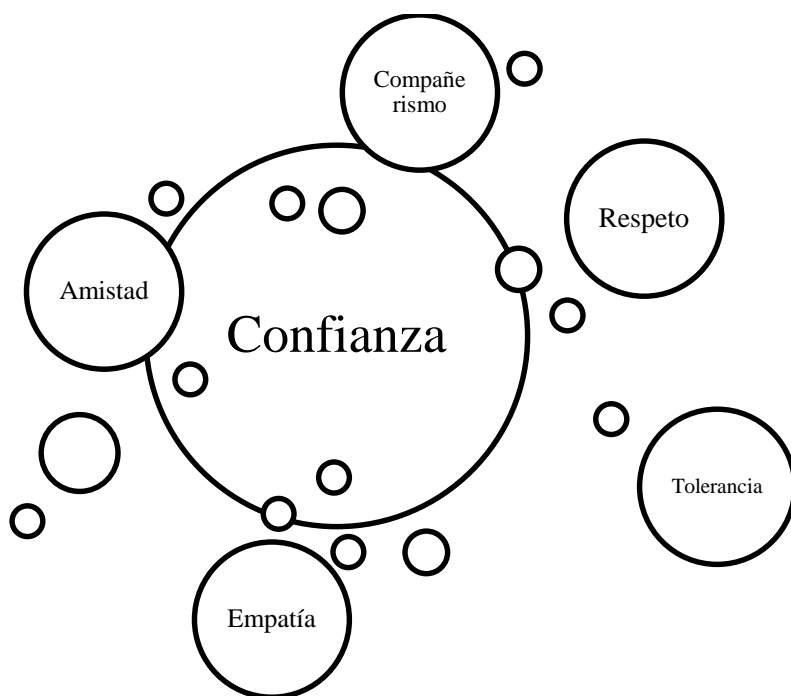
Por otra parte, **la marginación (dificultades en el relacionamiento social)** está vinculada a la inclinación hacia el aislamiento, la reserva y al mal humor; además de

insatisfacción y dependencia. Esta situación puede provenir de factores internos o externos del estudiante que pueden ser conscientes o inconscientes; es decir, el alumno puede de forma voluntaria o involuntaria manifestar una tendencia al aislamiento por aspectos de su personalidad (timidez, introversión, retraimiento, temor al rechazo, entre otros). O también, puede experimentar rechazo, aislamiento o marginación de su grupo de compañeros cercano de forma intencional o no.

Comprender la *calidad del relacionamiento* de los estudiantes en su entorno escolar, permite la identificación de diversos tipos de relaciones sociales que ellos establecen, los cuales son: relación positiva entre estudiante-estudiante y estudiante-docente; relación negativa entre estudiante-estudiante y positiva estudiante-docente; y relación negativa estudiante-estudiante y estudiante-docente. En un contexto social escolar, lo natural es que los actores principales del acto educativo (estudiantes y docentes), establezcan entre si relaciones positivas para alcanzar los fines de la educación en Colombia, los cuales se definen en el artículo 5to de la Ley 115 de 1994. Estas relaciones positivas, orientan las que se puedan establecer entre estudiante-estudiante y estudiante-docente.

Las relaciones interpersonales positivas entre estudiantes (estudiante-estudiante) son mediadas por valores como la confianza, la amistad, el compañerismo, el respeto, la tolerancia y la empatía. Estos valores, entre otros según Nieto (2018), son necesarios para lograr un adecuado clima en el aula. Rodríguez y Sandoval (2022) señalan que se hace complicado entablar buenas relaciones si no hay confianza, razón por la cual se erige como la “pieza principal” de las relaciones sociales. En este sentido, la confianza se constituye como principio de actuación, para el caso específico, entre estudiantes. Niveles altos de confianza posibilitan fuertes lazos de amistad; mientras que bajos niveles de confianza, los vínculos que se establecen entre estudiantes son superficiales, no sobrepasan el contexto escolar y quedan en el estado de compañeros de clase.

Figura 35. Relaciones positivas entre estudiantes



Fuente: elaboración propia.

Otras dos dimensiones de análisis de la confianza en las relaciones sociales en el contexto escolar, según Rodríguez y Sandoval (2022), está en que es un factor clave para el fortalecimiento de la convivencia escolar y es un recurso estratégico para la mejora escolar. Ambas, se basan en la confianza como principio de actuación. La confianza entre estudiantes crea relaciones de amistad sólidas que limitan o restringen la aparición de prácticas de acoso escolar; posibilitando ambientes escolares favorables para la convivencia y el aprendizaje. De igual forma, la confianza facilita la cooperación en el aula. Esto permite que los estudiantes con mejor rendimiento académico realicen una co-labor con el docente para que sus amigos de curso puedan desarrollar las habilidades propias de una formación integral. Las actividades grupales, los grupos de estudio, el trabajo colaborativo, son manifestaciones de esta dimensión en el aula.

La complejidad radica en que la confianza no es impuesta. No es a priori al trato o al relacionamiento con el otro o con los otros. La confianza se construye o destruye con el tiempo. En este sentido, se definen mecanismos que la propicien. Uno de esos modelos es el propuesto por Petermann (1999) el cual parte del supuesto que la confianza se abre camino en donde no existe el miedo y en donde hay buena comunicación. Al respecto, y como lo

menciona Hervia (2006), solo es posible fomentar la confianza cuando los estudiantes no experimentan ningún temor. Así pues, la confianza implica un nivel mínimo de seguridad. No obstante, la confianza en el vínculo entre personas se cimienta en si se logra identificar y entender señales que confirmen esta circunstancia. En este contexto, los valores de respeto, tolerancia y empatía le permiten a un estudiante interpretar gestos, acciones o expresiones en el otro que le permita inferir la sinceridad y calculabilidad del compañero para establecer relaciones de confianza.

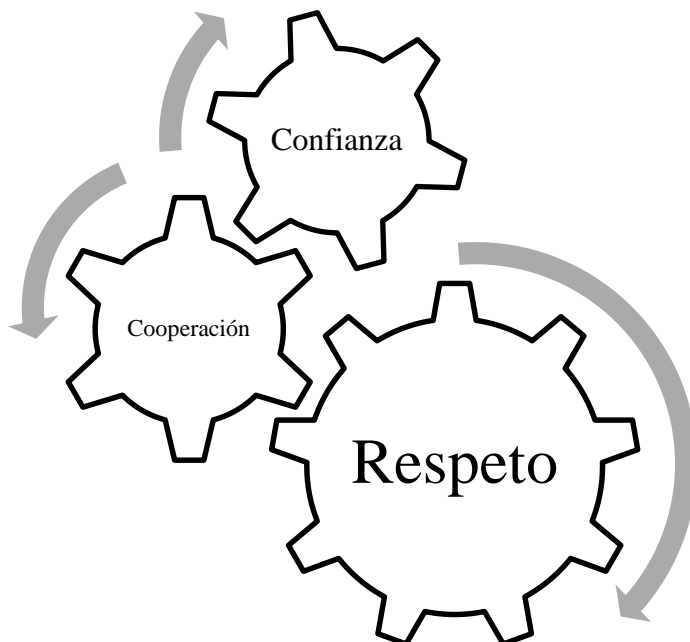
Dentro de las relaciones positivas, también están las relaciones entre estudiantes y docentes (*estudiante-docente*). Este tipo de relacionamiento está caracterizado por la cooperación, la confianza y el respeto. La cooperación implica participar de forma activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lograr el aprendizaje y un desarrollo integral del ser humano son propósitos inherentes a la educación y esto se logra con el concurso de los dos actores principales los estudiantes y los docentes. Es así como, y tal como se mencionó en otro apartado, la voluntad de enseñar debe cooperar con la voluntad de aprender.

La confianza entre estudiantes y docentes debe ser entendida como lo propone Rodríguez y Sandoval (2022) desde la benevolencia, querer el bien para sí y para los demás. La función del profesor incluye la oportunidad de dirigir su ámbito de influencia hacia la búsqueda del bienestar de sus alumnos; además, está vinculada con la oportunidad de orientarlos y acompañarlos en las circunstancias problemáticas que puedan presentar y que influyan en la percepción de la felicidad que deben sentir al relacionarse con el otro en el colegio.

No menos importante, resulta el respeto en las relaciones sociales en el ámbito escolar. Si la confianza es el principio de acción entre estudiantes, el respeto lo es entre estudiante-docente. Partir del reconocimiento, la valoración y la aceptación del otro (sea estudiante o docente) es la base fundamental para la convivencia armónica en el aula de clase. Esto implica la toma de postura de uno y de otro en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El estudiante debe reconocer el papel que tiene el docente en la educación. Él es quien lo orienta y cuida y por tanto, se debe valorar y aceptar su actuación siempre en el marco del

desarrollo integral. Por su parte, el docente reconoce al estudiante como ser en evolución, con habilidades por desarrollar y con cualidades fundamentales para su formación; razón por la cual deberá encaminar toda acción educativa valorando y aceptando al estudiante en su esencia. Este respeto mutuo es generador de relaciones positivas entre estudiantes y docentes.

Figura 36. Relaciones positivas estudiante-docente



Fuente: elaboración propia.

No siempre las relaciones son positivas. También se dan relaciones negativas entre estudiantes y con docentes. Niveles bajos de confianza entre estudiantes, construyen relaciones sociales frágiles que ante cualquier señal de conflicto tienden a romperse. Las relaciones positivas entre estudiantes y docentes se movilizan por la cooperación, la confianza y el respeto. La ausencia de uno o de varios de estos valores, por consiguiente, construye relaciones negativas.

Las relaciones sociales (sean estas positivas o negativas) en el entorno escolar tienen incidencia en el aprendizaje de los estudiantes, bien sea de forma favorable o desfavorable. A favor del aprendizaje se tiene la cooperación, el apoyo afectivo y la confianza. Se refuerzan de nuevo los valores de cooperación y confianza. Favorecer el aprendizaje implica propiciar

espacios donde los estudiantes se sientan seguros, tranquilos y en confianza de forma tal que ante cualquier inquietud o dificultad no teman preguntar o buscar apoyo, sea en sus compañeros o profesores. Generar confianza para preguntar y cooperación para comprender.

En contra del aprendizaje, las relaciones sociales (negativas) generan desconfianza, distracciones, aislamiento y marginación. Que los estudiantes no perciban en el aula de clase condiciones para expresar su opinión o preguntar se constituye en un factor que atenta contra el aprendizaje. Los estímulos de felicidad o excitación que genera la relación con los demás, conlleva a que se pase los límites o se desconozcan algunas normas de comportamiento dentro del aula de clase, generando de esta forma conductas disruptivas en el aula que impidan el buen desarrollo de una clase. Los problemas en el ambiente escolar, generan tristeza y aislamiento en los estudiantes y esto es perjudicial para el desarrollo integral de los estudiantes.

Finalmente, dada una condición particular, los estudiantes son catalogados por sus compañeros con aspectos negativos y consecuentemente marginados de la interacción social. Esta marginación, se mencionó al inicio de este subcategoría puede ser de forma consciente o involuntaria. Señala Goleman (1995) que los estudiantes que son marginados en su entorno escolar “no poseen las mismas oportunidades de aprendizaje que los demás, dado que experimentan temor y ansiedad, y se sienten deprimidos y aislados” (p. 273).

### **Factor Cognitivo-Social: Autodeterminación**

Teorizar sobre la motivación/amotivación estudiantil para el aprendizaje desde la postura del pensamiento complejo, implica concebir al estudiante como un todo, en donde su dimensión física y mental, son inseparables. En consonancia con la Teoría de la Autodeterminación (TDA) de Decy y Ryan (2000), teoría sociocognitiva que aborda la motivación desde una ontología holista del individuo; resulta esencial reflexionar sobre la diversidad motivacional de los estudiantes de educación secundaria en relación con el aprendizaje. Qué hace que un determinado estudiante esté fuertemente enfocado en aprender

mientras que otro u otros están desprovistos de tal anhelo, y por consecuencia actúan sin determinación para lograr aprender en su proceso formativo.

De acuerdo con la TDA, todo ser humano tiene en esencia tres necesidades psicológicas básicas que requiere satisfacer para lograr niveles altos de autodeterminación (o motivación intrínseca); entendida, según Decy y otros (1989), como la capacidad que tiene una persona para elegir, realizar y regular acciones sobre la base de su decisión. En efecto, estas mismas necesidades psicológicas están presentes en los estudiantes de secundaria y están asociadas con la *autonomía*, la *competencia* y la *vinculación*. Según Stover y otros (2017) estas necesidades están vinculadas. Los estudiantes requieren sentir que eligieron y desean realizar lo que están efectuando (autonomía), que son competentes en sus acciones (competencia) y que durante el proceso se vinculan y relacionan con otros significativos (vinculación).

Desde la postura de la TDA, la necesidad de **autonomía** alude a la responsabilidad del propio comportamiento para asumir compromiso. En este sentido, abarca aspectos volitivos y de la estructura de la conducta afín al ser. La autonomía también es asociada con la sensación de integración y libertad en donde el estudiante se percibe con la capacidad para elegir su actuación. Los estudiantes, independientemente de su rendimiento académico, realizan diversas acciones que por decisión propia realizan ante la falta de comprensión. Entre las estrategias, por ejemplo, para entender explicaciones de profesores referidas por ellos, se tienen la toma de apuntes y la atención en clase, preguntarle a un compañero, preguntar al docente, buscar y consultar recursos, principalmente en Internet. Estas acciones evidencian rasgos de autonomía en los estudiantes que reflejan atributos de motivación/amotivación para el aprendizaje.

Esta acción de preguntar ante la duda o de buscar ayuda para aclarar o comprender un tema, es un primer síntoma de desarrollo de autonomía del estudiante en su proceso formativo; más no el último dentro del continuo de auto-determinación. Ante un estímulo negativo o que produzca una afectación o sensación de malestar (no entender la explicación de un profesor), el estudiante decide por voluntad propia actuar para modificar o revertir la

negatividad del estímulo que experimenta; pero tal acción no trasciende el contexto de proximidad. La actuación de un alumno autónomo en su proceso de aprendizaje, implica acciones que sobrepasan el contexto de la clase, del aula o de la escuela; para la comprensión de un tema determinado. No siempre se obtiene claridad de inmediato. Se requiere de persistencia en el propósito de aprender.

Además de una actuación voluntaria, persistente e independiente; la autonomía refiere una acción consciente. Esta conciencia implica el conocerse a sí mismo, para el caso de estudio, conocer cómo aprender (metacognición). Qué afecta y qué juega a favor para lograr el aprendizaje de forma tal que el estudiante pueda controlar de forma eficaz sus propios procesos mentales. Un estudiante altamente motivado (auto-determinado) hacia el aprendizaje, actúa de forma voluntaria, persistente, independiente (también cooperativa) y consciente de su proceso cognitivo.

Dickinson (1987), señala que la autonomía se logra de forma gradual, siempre y cuando se actué en consecuencia, a través de un proceso formativo cuidadoso y una preparación rigurosa por parte del estudiante y también del docente. En este sentido, la primera etapa de este proceso consiste en la “liberalización del aula” para favorecer el crecimiento de la independencia y la responsabilidad del estudiante (p. 60). Los estudiantes perciben *grados de libertad* dentro y fuera del aula, en su proceso formativo. Esa libertad la asocian a la postura del profesor, a las estrategias o recursos a utilizar, al área de conocimiento y a la comprensión del tema o deber a realizar.

El profesor es el principal responsable en la creación de espacios de libertad en el aula de clase; y su postura es fundamental. Así pues, y según Luelmo (2020), la relación ideal en la educación es aquella donde el docente asume un papel de facilitador para asistir al estudiante en su “auto-actualización” e interviene tanto como sea posible en el crecimiento del alumno. La idea del profesor facilitador es fundamental en los enfoques hacia la autonomía en el proceso de aprendizaje.

En el espacio que facilita el docente, el estudiante reconoce también libertad, cuando puede explorar diferentes medios y utilizar diversos recursos para el entendimiento o el desarrollo de sus actividades de aprendizaje. Esta afirmación positiva de un actuar libre en el aula o fuera de ella, está en sintonía con lo expuesto con Dickinson en el sentido que los estudiantes deben actuar siempre buscando autonomía; y esto es más probable que se dé cuando el alumno reconoce con juicio de favorabilidad lo que debe hacer. En este caso, la libertad es percibida por el estudiante, como la posibilidad de elección, de entre varias, de una forma o método de abordar o resolver una actividad.

Otro aspecto al que los estudiantes asocian la libertad de acción es a la comprensión. La significancia de un tema o saber es condición de posibilidad para un actuar libre por parte del estudiante en su proceso formativo. Bloom en su taxonomía expone que la comprensión (capacidad para interpretar y entender la información) está en segundo nivel de complejidad. Cuando un estudiante encuadra en su andamiaje cognitivo los nuevos conocimientos (las explicaciones, los ejemplos u orientaciones del profesor) a partir de sus experiencias (o saberes) previos; es capaz de comprenderlo y valorarlo para su uso en contextos académicos o de su vida cotidiana. En este caso, se da un aprendizaje significativo, situado en contexto, con sentido para el estudiante garantizando que perdure en el tiempo. Este aprendizaje significativo, le permite al estudiante hacer conexiones, establecer relaciones y hacer inferencias que le posibilitan variedad de caminos alternativos de comprensión o de desarrollo de un deber escolar.

La variedad de alternativas de acción, en este caso, emerge de la capacidad cognitiva del estudiante al aprender de forma significativa. Y en este sentido, la multiplicidad de opciones es propia del estudiante y no ajena como se mencionó anteriormente.

El *autoconcepto* se concibe como uno de los aspectos más significativos en el contexto de la personalidad (del estudiante), en los ámbitos afectivo y también motivacional. Según González y otros (1997), la imagen que el estudiante tiene de sí mismo y que proyecta hacia su entorno; a partir de su forma de pensar y sentir, es esencial para el aprendizaje y el rendimiento académico. Así lo refiere Gardner (1994), en su teoría de las inteligencias

múltiples al reconocer como una de ellas la inteligencia intrapersonal. De este modo, valores como disciplina, responsabilidad, inteligencia, amistad y liderazgo son reconocidos por estudiantes con alta autoestima y habilidad de autoconocimiento, como esenciales en la vida estudiantil para posibilitar una motivación hacia el aprendizaje.

Según la TDA, la necesidad de **competencia** alude a la conciencia de eficacia del sujeto sobre el entorno, promoviendo la curiosidad e impulsando al individuo a asumir retos. En este sentido, el estudiante debe experimentar una sensación de idoneidad, de capacidad tanto de comprensión como de realización de los deberes escolares con éxito. Así, según la teoría de las necesidades psicológicas básicas, dentro de la TDA, el estudiante al sentirse competente para el reto formativo, se siente más auto-determinado para actuar y en consecuencia su rol dentro del proceso enseñanza y aprendizaje le permitirá alcanzar un aprendizaje significativo. Lo opuesto a esto, disminuirá significativamente su voluntad y en efecto su motivación intrínseca se verá perturbada al punto de no intentar o abandonar la acción ya que considera, a priori, que no logrará un resultado satisfactorio a partir de su actuar.

Los estudiantes que se auto-conciben como competentes, refieren a habilidades que les permiten aprender con cierta facilidad y en menor tiempo que los demás. Un estudiante competente, además de velar por su propio aprendizaje, buscar ayudar a sus compañeros a que también lo logren. La competencia, suscita una posibilidad de liderazgo en un grupo. En efecto, este reconocimiento empodera y motiva al estudiante que se auto-percibe como tal y le orienta hacia una postura motivada por su crecimiento personal y por el de los compañeros que lo rodean.

Aunque no siempre, los estudiantes reconocen las habilidades que tienen, es menos común su reconocimiento en favor del aprendizaje. Pese a ello, es innegable que todos y cada uno de ellos poseen habilidades. Algunas de ellas son habilidades para el deporte, para hacer amigos y mantener relaciones sociales cordiales con sus compañeros, entre otras. Como se mencionó anteriormente, el sentimiento de ser competente impulsa al estudiante a ejecutar

acciones en el ámbito de su competencia. Y en circunstancias, esas acciones lo llevan a asumir retos que le permiten de forma gradual mejorar sus capacidades.

Es sabido que la ejecución de acciones en contextos específicos, generan placer; a pesar de los resultados obtenidos y del esfuerzo realizado. Es también cierto que si el resultado es positivo, el placer percibido es mayor. Lo anterior obedece al aumento en los niveles de neurotransmisores que inciden en el estado de ánimo y en la salud mental tales como la dopamina y la serotonina. Tal como lo señala Bonet y otros (2017) al señalar que los efectos vinculados a la mejora del estado anímico, producto de la actividad física; son provocados mediante la estimulación de la glándula pituitaria para la generación de endorfinas, lo que genera una sensación de bienestar y simultáneamente ejerce un efecto euforizante gracias a estas "hormonas de la felicidad".

Esta sensación de felicidad o placer, debe llevarse al ámbito del aprendizaje. Todos los estudiantes deberían sentirse felices aprendiendo. Y para ello, se deben estimular sus hormonas de la felicidad, a partir del diseño y aplicación de retos; en los cuales involucren sus habilidades, bien sean físicas, emocionales o sociales que los impulsen a actuar motivados en pro de resolver el reto de tal forma que en este tránsito se logre el aprender.

Junto con la Autonomía y la Competencia, está la **Vinculación**, como necesidad psicológica básica para lograr la autodeterminación del individuo. Esta necesidad de filiación social indica la sensación de estar en relación con otras personas, de pertenecer o hacer parte de un grupo o comunidad. En este sentido, los estudiantes necesitan sentir que participan en interacciones con otros (pares), vinculándose con ellos en lazos de cuidado y afecto recíprocos.

El *aprecio* es un sentimiento que aflora en las personas cuando reconocen y estiman el mérito de alguien en su acción. O también, puede manifestarse en la sensación de afecto o cariño. El aprecio se da por las formas que adoptan los estudiantes respecto a sus compañeros. Actitudes de apoyo a los demás, de amabilidad y respeto reafirman confianza. Esto refuerza manifestaciones recíprocas de aprecio. Este aprecio, ejerce incidencia en el rendimiento

académico. Por el contrario, manifestaciones negativas, ejercen una influencia adversa para el aprendizaje y el comportamiento de los estudiantes. Comportamientos disruptivos en el aula, conflictos con compañeros, arrogancia y soberbia.

Sentirse apreciado, es una parte importante de la vinculación. Pero no es lo único. Además del sentimiento de aprecio, está la *aceptación*. Entendida como la aptitud de beneplácito, de aprobación, de dar por bueno algo o a alguien. En este sentido, la no aceptación de hábitos, o conductas o acciones hacen que se experimente una percepción negativa e incluso, exclusión. La no aceptación asume que de entrada todo en aquella persona es negativo; lo que llevaría a generar conflicto y un ambiente adverso al aprendizaje. Esta no debería ser la actitud de los compañeros y de profesores sobre aquellos estudiantes que tengan conductas disruptivas u opuestas a las de los demás. El ánimo debe ser más conciliador; de aceptar al otro, más por sus potencialidades que por sus comportamientos y ello implica ayudarlo y orientarlo a mejorar sus conductas de modo que aporte al grupo en un ambiente de cordialidad y tranquilidad en el aula de clase.

La aceptación en el aula de clase propicia escenarios favorables para que exista colaboración, cooperación, reconocimiento de las diferencias y por tanto, aprendizaje. Lograr un vínculo con un grupo o comunidad, implica el *reconocimiento*; esto es, identificar a alguien por sus características, o ser distinguido bajo sus propias cualidades. Según su reconocimiento, un estudiante puede estar fuertemente influenciado a asumir una conducta dentro del aula de clase; comportamiento que en todo caso es reforzado por el consentimiento implícito o explícito de sus compañeros. En este sentido, un estudiante tendrá un reconocimiento favorable o desfavorable para el aprendizaje.

Los estudiantes que se distinguen por su amabilidad, por su habilidad y competencia, por su responsabilidad, por su confianza para participar en clase y ayudar a los demás actuarán siempre de forma favorable para el aprendizaje. En consecuencia, los estudiantes caracterizados por un comportamiento disruptivo, reticente, desinteresados con sus labores escolares y con facilidad para la distracción; al ser reconocidos de este modo por

sus compañeros, de no mediar con alguna iniciativa reactiva, su comportamiento desfavorable para el aprendizaje se verá reforzado.

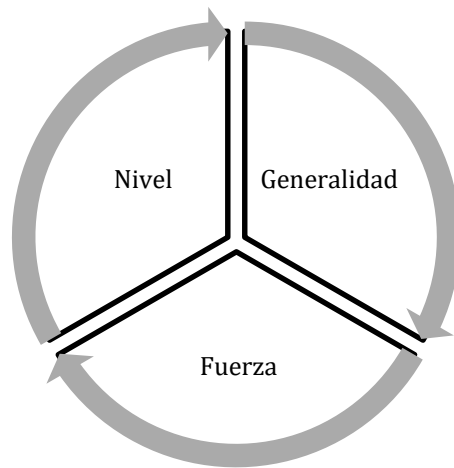
En este contexto de autodeterminación, las necesidades psicológicas básicas están vinculadas de manera esencial. Los estudiantes necesitan sentir que han seleccionado y deseado realizar sus deberes de la forma como lo están llevando a cabo (autonomía), que son capaces de hacer las actividades y de comprender las orientaciones del profesor - competencia- y que en el proceso se vinculan y conectan con otros (vinculación). Según Stover y otros (2017), se han realizado estudios que determinan que la sensación de la satisfacción de las anteriores necesidades psicológicas está vinculada con un mejor bienestar mental. Y de esta forma se tiene más autodeterminación o motivación intrínseca para actuar.

### **Factor Cognitivo: Autoeficacia**

La Autoeficacia (AE) es el constructo teórico central de la Teoría Social Cognitiva de Albert Bandura (1977). En su postulado, Bandura afirma que tanto el comportamiento como la motivación están determinados por el pensamiento y, a su vez, están controlados por dos clases específicas de expectativas: las de eficacia y las de resultado. En términos generales, la AE es un factor que está asociado a la confianza que siente una persona en que puede realizar las actividades propuestas en una situación determinada (Bandura A. , 1997). En este sentido, Pereyra y otros (2018) refieren una serie de estudios que señalan a la AE como una competencia del individuo, caracterizada por su generalidad y estabilidad, que determina la efectividad de la conducta para hacer frente a situaciones potencialmente estresantes.

En el ámbito de la educación, se habla de *autoeficacia académica*. Zimmerman (1995) la define como la evaluación individual de las habilidades personales de un estudiante para planificar y llevar a cabo planes de acción con el objetivo de lograr ciertos tipos de resultados educativos. Esta competencia, puede valorarse a partir de un procedimiento micro-analítico, propuesto por Bandura, en dimensiones de nivel, generalidad y fuerza, como lo muestra la Figura 37.

Figura 37. Niveles de valoración de la autoeficacia académica



Fuente: Zimmerman (1995)

La dimensión de nivel de la autoeficacia, hace referencia a las diferencias entre distintos niveles de complejidad de las tareas (actividades de menos a más complejidad). La dimensión de generalidad, hace referencia a la transmisión de convicciones de autoeficacia entre actividades entre o de diversas disciplinas académicas. Y la intensidad (fuerza) de la eficacia percibida se evalúa por el nivel de seguridad de que se pueden llevar a cabo ciertas tareas.

En este sentido, la autoeficacia refiere a valoraciones sobre las habilidades para llevar a cabo tareas, más que a las actitudes del estudiante para realizarlas. Estas convicciones de eficacia son multidimensionales y no una disposición específica; en el sentido que el estudiante percibe más habilidad en unos contextos (asignaturas) que en otras para realizar las labores escolares. De otro lado, el contexto incide en la percepción de capacidad. Un estudiante puede manifestar menor o mayor sensación de eficacia para aprender en ambientes de aprendizaje diversos (colaborativos, magistrales, competitivos, etc.). De esta forma, los estudiantes valoran la certeza de su capacidad para resolver problemas, de diversa complejidad, por encima de su percepción de competencia en comparación al rendimiento de sus compañeros.

Por **aptitud cognitiva** se hace referencia a la capacidad o a las capacidades que el cerebro facilita para aprender, posibilitar la concentración, recordar, permitir la comunicación, leer, razonar, entre otros. En otras palabras, tener la capacidad de realizar cualquier actividad o tarea, desde lo más básico hasta lo más complejo.

Según lo descrito por Bandura en el constructo teórico de AE (1997), la relación *autopercepción/rendimiento-académico* es recursiva esencial. La *autopercepción* de eficacia incide en el rendimiento académico y viceversa, el rendimiento académico refuerza la autopercepción de eficacia. Y esta incidencia, en un lenguaje matemático, es directamente proporcional. A mayor autopercepción de rendimiento, mayor desempeño y a menor autopercepción de rendimiento, menor desempeño. Por consiguiente, la AE es un factor que incide en los estudiantes para la motivación/amotivación para el aprendizaje.

Además de la AE académica, dentro de las *capacidades o habilidades cognitivas*, se identifica la responsabilidad, el esfuerzo, la autonomía, la motivación y autoexigencia. La *responsabilidad*, es entendida como la capacidad de asumir y realizar las labores escolares teniendo presente tiempos de entrega y rigor en su desarrollo. No se trata de hacer las actividades de cualquier manera, sin mínimos de calidad, en los tiempos establecidos por los profesores; y mucho menos aún, de hacerlas en estas mismas condiciones y a destiempo.

Por el contrario, la responsabilidad en un estudiante que se percibe auto-eficaz académicamente, lo lleva a asumir el desarrollo de sus deberes de la mejor forma que le sea posible, garantizando en todo caso mínimos de calidad establecidos por sí mismo en referencia a estándares fijados, por ejemplo por los profesores. La actuación responsable, conlleva a la autonomía. Y esto se da en la medida en que el estudiante reconoce su capacidad o habilidad de actuar con éxito. Así, no requiere para el desarrollo de sus actividades académicas la mediación de actores externos y en efecto actúa, obteniendo buenos resultados.

La AE académica influye en la motivación hacia el aprendizaje. La autopercepción de eficacia académica promueve en el interior del estudiante una sensación de agrado, de placer a la hora de realizar y presentar las tareas. Esto es una motivación intrínseca por

realizar sus deberes y en este sentido, se garantiza el aprendizaje al ser el estudiante, por convicción, quien decide asumir la labor de aprender a partir del desarrollo de actividades académicas. Esta motivación interna, hace que ante la dificultad, el estudiante no desista de la labor. Por el contrario, dedique mayor esfuerzo a la misma. Tal esfuerzo implica, entre otros factores, definir tiempos de estudio, revisar apuntes, consultar recursos y material de apoyo.

De esta manera se infiera que la responsabilidad y los hábitos de estudio que implica autonomía, dedicación, motivación y autoexigencia es un factor que posibilita la motivación intrínseca para el aprendizaje en estudiantes de educación secundaria y se debe tener presente en los diseños tanto institucionales como curriculares en las colegios.

De otra parte, emergen factores que refuerzan la amotivación hacia el aprendizaje. En este sentido, y a partir de lo expuesto por Bandura en su metodología para evaluar la autoeficacia académica, Zimmerman (1995) afirma que se presentan *influencias ajenas a la capacidad* que inciden positiva o negativamente en la ejecución de las habilidades del estudiante. De esta forma, las medidas de autoeficacia dependen del contexto. Se infieren como influencias ajenas a la capacidad, que perjudican la ejecución de las capacidades, factores de distracción y desconcentración al igual que la insatisfacción de necesidades básicas.

Un ambiente que perturbe la atención del estudiante, en el cual emergen por diversas circunstancias múltiples factores de distracción, impide que el estudiante por influencia de su distracción ponga en acción sus capacidades en el desarrollo de sus deberes escolares dentro o fuera del aula. En este sentido, la autopercepción de eficacia estará influenciada por la imposibilidad de actuar con éxito ante una actividad de aprendizaje por el hecho fáctico de la distracción. De otra parte, se hace evidente que, como lo expone Maslow (1975), “el organismo está sometido por las necesidades insatisfechas al igual que la organización de su comportamiento” (p. 25). En efecto, si alguna de las necesidades denominadas fisiológicas es satisfecha, pierde su influencia en la dinámica actual del individuo.

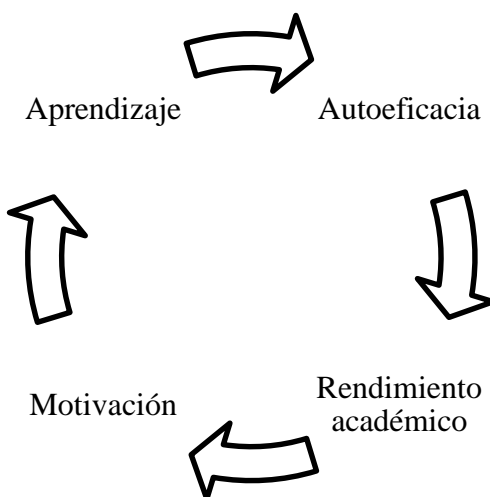
Asumiendo la Autoeficacia como aquella convicción que tiene un individuo de llevar a cabo una acción de forma exitosa; y tal como lo expone Bandura (1977), las expectativas de eficacia personal se basan en cuatro fuentes principales de información: logros de rendimiento, experiencia vicaria, persuasiones verbales y estados fisiológicos. En este sentido, las creencias de autoeficacia no son estáticas. Según Jácome y otros (2023) pueden ser modificadas con el tiempo, en relación con las experiencias y la información recibida. De esta forma, al entender los elementos que afectan las creencias de autoeficacia, es posible implementar acciones para potenciarlas. Un estudiante con alta percepción de eficacia es más propenso a definir objetivos (**aspiraciones educativas**) a corto, mediano o largo plazo; desafiantes, a mantener la constancia ante los obstáculos para alcanzarlos y a solicitar apoyo si así lo requieren; en relación con aquellos estudiantes cuyos niveles de autoeficacia no son muy altos.

Así mismo, Bandura, en su teoría social cognitiva, señala que la autoeficacia conduce al establecimiento de metas personales y motivación. Metas de aprendizaje y de rendimiento. Evidencia empírica está a favor que la AE contribuye al establecimiento de metas personales. Como lo señala Pereyra y otros (2018), al mencionar que el trabajo de Pajares y Schunk (2001) evidenció que aquellos alumnos que, al proponer metas personales, “fueron estimulados o incentivados verbalmente, aumentaron su confianza y habilidad cuando tuvieron que construirlas” (p. 309).

Todos los estudiantes consideran *importante estudiar*. Cuando las metas a futuro no son claras ni específicas; tampoco son medibles, relevantes y no alcanzables; estudiar proporciona habilidades básicas que son útiles en cualquier ámbito de la vida futura que se asuma. Y su valor radica en que es fundamental para la vida en general y también para continuar con estudios de educación superior. Pero, cuando se desea continuar un proceso educativo para adquirir más saberes, desarrollar más habilidades y superar estados transitorios de conocimiento; estudiar es fundamental para cumplir las metas. En este sentido, el reconocimiento de AE académica refuerza la motivación de estudiar, de aprender. El estudiante es capaz de estudiar porque reconoce que tiene habilidades para hacerlo, y a partir de ahí, obtiene buenos resultados académicos y eso lo anima a continuar porque aprende. Es

este un círculo virtuoso entre autoeficacia, rendimiento académico, motivación, aprendizaje (ver Figura 38).

Figura 38. Círculo virtuoso de autoeficacia



Fuente: elaboración propia.

Desde la postura de la AE académica se infiere que la motivación es el factor que moviliza a los estudiantes a comportarse conforme a patrones observados, y se basa en los estímulos externos y las auto-recompensas internas. Se deduce de lo anterior que la motivación es un proceso dinámico y recursivo que se realimenta de manera continua con los resultados de las acciones y las valoraciones individuales. Un factor motivacional externo de refuerzo de la AE; que corresponde bien sea a recompensas que producen placer o a la persuasión verbal (biofeedback) para alcanzar el éxito, que ejerza familiares y amigos. Para un estudiante, con alta AE académica, la *motivación para estudiar* debe ser interna; no externa. Altos niveles de AE académica que refuerzan la motivación para estudiar a partir de la definición de metas personales claras.

Otro de los factores que incide en las creencias de autoeficacia son las experiencias vicarias (*ejemplos a seguir*). Según Schunk (1984) en el contexto educativo, los estudiantes también adquieren información sobre sus propias capacidades, de forma indirecta, a través del conocimiento de los demás. Observar a los compañeros realizar una tarea o actividad o tener presente a un familiar cercano que estudió y salió adelante puede transmitir a los

alumnos una sensación indirecta de eficacia, de que ellos también pueden llevar a cabo dicha tarea o conseguir los mismos éxitos que su familiar.

Las experiencias vicarias, o modelado social, refuerzan el autoconocimiento de los estudiantes sobre sus propias habilidades. Este refuerzo puede ser positivo o negativo. En la medida en que las experiencias de los cercanos sean de éxito, la creencia del estudiante que puede también tener éxito se refuerza positivamente. Pero, por el contrario, si hay fallos o fracasos en las experiencias cercanas, el estudiante disminuye también su creencia de logro a satisfacción. La información social comparativa constituye una influencia vicaria en autoeficacia, debido a que los estudiantes pueden aprender sobre sus propias capacidades a partir del conocimiento de los demás. De esta forma, señala Schunk (1984) se proporciona un estándar con el que los estudiantes podrían evaluar su propio rendimiento, y la percepción de progreso hacia el estándar debería transmitir que los estudiantes son cada vez más capaces.

### **Factor contextual: Ambiente de Aprendizaje**

En concordancia como lo señala Duarte (2003) el término “**ambiente de aprendizaje**” es una noción diversa y compleja que abarca lo lúdico, lo estético y lo mediático. Desde este enfoque, las interacciones que se producen en el medio físico son fundamentales, más que examinar el medio en sí mismo. Por lo tanto, se consideran la disposición y organización espacial, las conexiones establecidas entre los componentes de su estructura, así como las directrices de comportamiento que se desarrollan en ella, el tipo de vínculos que las personas sostienen con los objetos, las interacciones que ocurren entre las personas, los roles que se definen, los criterios que predominan y las tareas que se llevan a cabo.

En el estudio de la motivación, los elementos motivadores se clasifican en atributos personales y atributos contextuales, que interactúan entre sí e inciden en la conducta y el desempeño del estudiante. Dentro de los factores contextuales, es crucial resaltar las expectativas y la satisfacción de los estudiantes con la escuela. Como lo expone Cabrera y Galán (2002) la **satisfacción escolar** se define como la conexión entre la visión que el

estudiantado tiene del entorno educativo y la relevancia que éste otorga a cada elemento. En este sentido, Surdez, Sandoval y Lamoyi (2018) hacen referencia al bienestar que sienten los estudiantes al tener satisfechas sus expectativas académicas (pero también extracurriculares) producto de las acciones que lleva a cabo la institución para satisfacer sus requerimientos educativos.

Los estudiantes auto-determinados, auto-eficaces, motivados tienen una expectativa primordial que esperan sea cubierta por la institución educativa a la que asisten. Esa expectativa es académica y es aprender. Además de aprender, se asiste al colegio porque es una obligación, un deber y por tanto una responsabilidad. Esa es la razón por la que asisten al colegio todos los días. Se asiste al colegio por un propósito, por un fin genuino. Y es auténtico dicho propósito si proviene del interior del estudiante. Si es determinado por él mismo, sea cual sea. Si el deber de asistir al colegio es interiorizado por el estudiante, y no es una persuasión de su contexto, puede que el estudiante experimente satisfacción con la escuela en la medida en que ésta pueda satisfacer ese propósito. De lo contrario, el estudiante no experimentará disfrute en su permanencia en el colegio y su motivación para aprender estará fuertemente afectada.

La escuela, por tanto, debe disponer todos los recursos con los que cuente, a propiciar espacios para que los estudiantes aprendan. Los diseños curriculares, las interacciones en el aula de clase entre estudiantes y docentes, el uso de recursos educativos, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, la evaluación y retroalimentación deben estar orientados a uno de los fines esenciales de la educación, que los estudiantes aprendan en las diferentes áreas del conocimiento.

No siempre las expectativas para asistir a la escuela son académicas. Los estudiantes también exponen intereses extracurriculares, asociados a las relaciones sociales y a las actividades que puedan realizar junto a sus compañeros de clase. Además de estudiar, asisten al colegio para compartir con sus compañeros y establecer vínculos de amistad; que en algunos casos, se convierten en vínculos de confianza. Los estudiantes auto-determinados, según se indicó, satisfacen la necesidad de *vinculación*; en el sentido que se consideran

apreciados, aceptados y gozan de reconocimiento por parte de sus compañeros de clase. Sin embargo, no solo se conforman con su satisfacción de vinculación sino que buscan que los demás también la colmen.

De otra parte, se tiene la práctica de actividades lúdicas deportivas, como otra actividad adicional al estudio. Tal como los señala Gardner (1994) “una ciencia comprensiva de la vida debe describir la naturaleza, al igual que la variedad, de las competencias intelectuales humanas”. En efecto, no hay una única capacidad intelectual en los estudiantes; al menos, según este autor, hay seis (6) expresiones o dimensiones de la *inteligencia*: lingüística, musical, logicomatemática, espacial, cinestésicocorporal y las personales. En este caso, es fundamental la inteligencia corporal. Reconocer y potenciar los núcleos de esta dimensión intelectual, a saber, el control de los movimientos corporales y la capacidad para manipular objetos con destreza; resulta esencial para estimular la motivación para el aprendizaje de estudiantes auto-eficaces en el ámbito de la esfera cinestésicocorporal.

Retomando como uno de los propósitos centrales de la actividad escolar, la adquisición de determinados aprendizajes, se asume principalmente por parte de los docentes que los estudiantes están encaminados al aprendizaje de dichos saberes, según el grado en el que se encuentren. Sin embargo, esto no siempre es así. Como se ha evidenciado en lo escrito hasta el momento, hay evidencia de rasgos que orientan a los estudiantes hacia la amotivación para el aprendizaje. Algunos de esos rasgos son propios (del interior) del alumno y otros de su contexto (exterior). Es pertinente, entonces, abordar dentro del ambiente de aprendizaje, uno de esos factores externos que inciden en la motivación estudiantil para aprender; **el clima motivacional de clase**.

Lo que está de por medio en el aprendizaje escolar surge de la disposición inicial de cada alumno, formada por las circunstancias que le han determinado su pasado personal, interactuando con las exigencias y oportunidades que el entorno le brinda en un instante específico. En este marco fáctico, según Leal (2021) para aludir a las circunstancias directas que inciden en el proceso de motivación en contextos particulares de aprendizaje escolar, se ha creado el término "clima motivacional de clase". Esta expresión hace referencia a aspectos

tales como las formas de interacción que se fomentan, el tipo de tareas que se diseñan y los métodos tanto de enseñanza como de evaluación que se usan; todo lo anterior, en el aula de clase.

Uno de los aspectos que más presente tienen los estudiantes en relación con la actuación del docente en el aula, son las *estrategias de enseñanza* y los recursos que utiliza en clase. Y en este sentido, es un factor de motivación o amotivación para aprender. Los estudiantes ven como favorable que los docentes empleen diversas estrategias para que ellos aprendan. Y se apoyen con recursos de diversa índole. El juego como estrategia pedagógica, el trabajo grupal en sus diversas modalidades (colaborativo, cooperativo), el reconocimiento e incentivos producto de la participación o el acierto y la intervención a partir de preguntas orientadoras; son estrategias que favorecen un clima motivacional de clase.

En este sentido, se debe transformar la forma de enseñar. Las clases conductistas, donde el maestro tiene el protagonismo y el proceso se centra en él, al ser el transmisor de conocimientos por medio de la oralidad a partir de clases magistrales o la transcripción de información de un medio a otro deben ser estructuradas; sin caer por el camino en el extremo de abstraerse por completo del proceso de enseñanza y no dar ningún tipo de orientación (o hacerlo a medias o de forma poco clarificadora) y dejar que sean los estudiantes por su iniciativa como pretexto del uso de la indagación, búsqueda de fuentes de información e investigación en el aula, que lleguen a la respuesta o al aprendizaje.

En la educación secundaria, el rol del docente es fundamental. Se debe orientar y acompañar en todo momento el proceso de aprendizaje del estudiante. No se debe partir de supuestos aunque sí de mínimos fundamentales. En cualquier caso, se debe dar espacio para que esos fundamentos esenciales de no estar, sean adquiridos por los alumnos que estén en mora de desarrollarlos. El protagonista siempre es el estudiante; por tanto, se debe partir de su contexto, sus intereses, sus dudas, sus cuestionamientos para que el conocimiento adquirido sea relevante y significativo.

Estrategias como las metodologías activas para el aprendizaje (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje a partir del estudio de casos), el aula invertida, el aprendizaje basado en retos, entre otros, fomentan la participación de los estudiantes y estimulan su atención y producción en el aula de clase. Esto, acompañado de recursos educativos digitales, videojuegos, tecnologías móviles y simuladores a través de la Web potencia el desarrollo de habilidades para comprender y resolver problemas a través del uso del conocimiento; movilizándolo al estudiante hacia el aprendizaje.

Dentro del clima motivacional de clase, además de las estrategias de enseñanza, para los estudiantes se considera un factor de motivación o amotivación el *comportamiento y la actitud del docente* dentro del aula de clase. Un factor de amotivación hacia el aprendizaje es el comportamiento y la actitud negativa que asumen los profesores en relación con los estudiantes que presentan dificultades académicas o comportamentales. De este modo, se establece una correlación entre la actitud del docente y la motivación del estudiante. Una actitud negativa del maestro, genera amotivación estudiantil para el aprendizaje. Y en contraste, se puede deducir que una actitud positiva del profesor, posibilita la motivación del estudiante para el aprendizaje.

## REFLEXIONES FINALES

*Conocer y pensar no es alcanzar la verdad absoluta, es dialogar con la incertidumbre*

*Edgar Morin*

Esta tesis doctoral genera insumos teóricos para el estudio de la motivación/amotivación estudiantil hacia el aprendizaje en la educación secundaria. En el proceso de transición desde los datos *in-vivo* hasta el desarrollo teórico, se identificaron como retos y desafíos relevantes a enfrentar la falta de voluntad y el desinterés estudiantil para estudiar, el malestar emocional y los problemas socio-cognitivos, algunos aspectos asociados con la autodeterminación y la autoeficacia estudiantil como el desarrollo de la autonomía, el sentimiento de competencia o la “ineficacia” académica; y también, las limitaciones del ambiente de aprendizaje y el sistema educativo actual.

Los anteriores desafíos y el acervo teórico motivacional permitieron la identificación y conceptualización de cinco categorías principales sobre las cuales se fundamenta la propuesta teoría de esta tesis. Estas categorías son: **Voluntad para Estudiar, Inteligencia Emocional, Autodeterminación, Autoeficacia y Ambiente de Aprendizaje**. De esta forma, se construyó una narrativa, dando paso a la creación de un corpus teórico que revela las vivencias de los alumnos en relación con los factores que influyen en su motivación para aprender de manera significativa.

La tesis desafía los enfoques clásicos de la motivación, que la consideraban como un impulso momentáneo interno o externo que producía un efecto. En cambio, comparte la visión de posturas humanistas y cognitivas, sugiriendo una visión de la motivación como un proceso fundamentalmente complejo, dinámico y emergente, que requiere de acciones deliberadas para provocar y sostener la conducta orientada al aprendizaje y que está intrínsecamente conectado con diversas interacciones en el entorno educativo. La complejidad del proceso motivacional se aborda a partir de los tres principios básicos de la complejidad, según la perspectiva de Morin (1994), a saber: el dialógico, el de recursividad organizacional y el hologramático.

La coexistencia de elementos complementarios y opuestos es explicada por el **principio dialógico**. Dentro del marco de la motivación, se ilustra con el conflicto entre la vinculación (necesidad de pertenencia a un grupo y afiliación social) y la autonomía (habilidad para actuar y elegir de manera independiente). A pesar de ser opuestas, ambas son necesarias y contribuyen a la motivación. Además, el principio de **recursividad organizacional** va más allá de la linealidad entre causas y efectos. Muestra que la motivación y la amotivación son fenómenos interrelacionados que se generan a sí mismos en un ciclo recursivo esencial. El bajo rendimiento académico, por ejemplo, puede ser el resultado del desinterés manifestado por el estudiante en su proceso formativo. Sin embargo, este bajo rendimiento también puede ser generado por el desinterés, lo que concibe un ciclo recursivo. Los alumnos van y vienen constantemente entre estados de motivación y amotivación. De otro lado, el principio **hologramático** propone que cada factor de la motivación, tanto los internos como la voluntad y los externos como el ambiente de aprendizaje, contiene información del todo motivacional y que a su vez el todo influye en cada uno de sus componentes. Esto significa que la motivación de un alumno está determinada por él mismo en su unidad (experiencias, relaciones personales, cultura), y al mismo tiempo, esta también influye sobre el propio estudiante.

La tesis, a pesar de las diferencias entre ellas, destaca que las perspectivas tanto conductista como humanista y cognitiva se relacionan y brindan una comprensión holista de la motivación. Estas perspectivas no se perciben como excluyentes, sino como componentes de un entramado motivacional complejo. En este contexto, se destaca que el objetivo de las teorías motivacionales es la interpretación, elucidación e intervención. El conocimiento teórico que proviene de estas permite entender los elementos que favorecen o perjudican la motivación, describir cómo se presenta y, para terminar, sugerir estrategias de intervención con el fin de mejorar la vida del alumnado.

A través de la Teoría Fundamentada (TF), como se mencionó en el desarrollo de esta tesis, se consiguió crear un corpus teórico en torno a la motivación de los alumnos para que su aprendizaje sea significativo. Este proceso implicó una meticulosa recopilación y análisis

de información, así como la codificación e interpretación de datos, lo cual permitió el tránsito de las experiencias empíricas a una conceptualización teórica aplicable a cualquier institución educativa que enfrente retos y desafíos similares a los descritos al inicio de este capítulo. La hermenéusis principal se centró en la idea de la motivación/amotivación para el aprendizaje, identificándola como un proceso intrínsecamente complejo. La conducta del estudiante se ve afectada por un entramado de elementos psicológicos, emocionales, cognitivos, sociales y contextuales, lo que denota esta cualidad de complejidad.

El corpus teórico desarrollado, se basa en cinco pilares esenciales que comprenden describen y analizan los factores que influyen en la motivación de los estudiantes para aprender. Los factores en esencia son:

**Factor Psicológico: Voluntad para Estudiar.** Se define como el "querer" por encima del "desear", lo que conlleva determinación, tendencia y acción. Se expresa en la disciplina, la constancia, el orden y la fuerza de voluntad, así como en costumbres de planificación del estudio. El fracaso escolar, un concepto con múltiples dimensiones que abarca el bajo desempeño académico, la repetición y la deserción, es consecuencia de la falta de voluntad. El bajo desempeño es una trama compuesta por actitudes, habilidades, conocimientos y relaciones sociales que se origina debido al desinterés o la falta de esfuerzo y a su vez, lo retroalimenta en un ciclo recursivo.

Por su parte, el éxito académico depende de la sinergia entre la voluntad y la capacidad. De acuerdo con la Teoría Cognoscitiva del Estrés, los alumnos que lidian con los problemas y el estrés académico establecen acciones que les permita restablecer el equilibrio y percibir satisfacción. Estudiar de manera efectiva implica el uso consciente de recursos (internos y externos), de estrategias (como la realización de resúmenes o tomar apuntes) y una buena administración del tiempo para prevenir distracciones, fatiga y procrastinación. La planificación del estudio tiene que ser continua y equitativa, enfocada en el aprendizaje y no solamente en cumplir.

**Factor Emocional: Inteligencia Emocional (IE).** La IE es fundamental para la automotivación, la perseverancia, el autocontrol de los impulsos, la regulación del ánimo y la empatía. Algunos síntomas que manifiestan deficiencias en el desarrollo de la IE son, entre otros, el *malestar emocional*; que proviene, principalmente, de la irrelevancia de los contenidos, del comportamiento del profesor, del exceso de tareas, de la fatiga (insuficiencia de sueño) y del irrespeto entre alumnos. La intervención activa y las preguntas relevantes reflejan una mentalidad positiva para el aprendizaje y son signos de IE. La capacidad de concentrarse y el desempeño se ven afectados por los *problemas de atención y razonamiento*, lo cual incluye la carga emocional negativa y el TDAH.

La depresión y la ansiedad son problemas que ocurren frecuentemente, intensificados por la presión académica y el déficit de comprensión. La IE facilita la gestión de estas emociones, transformándolas en información valiosa para el éxito y la adaptabilidad. Los problemas sociales o la marginación (como el aislamiento y la desconfianza) tienen un impacto negativo, mientras que las relaciones positivas (por ejemplo, la confianza, el respeto y la cooperación) contribuyen a su mejora.

**Factor Cognitivo-Social: Autodeterminación.** Centrándose en la Teoría de la Autodeterminación (TDA) de Deci y Ryan (1985), enfatiza tres necesidades psicológicas fundamentales para la motivación intrínseca: el vínculo, la competencia y la autonomía. La autonomía es la habilidad de seleccionar, ejecutar y controlar acciones de manera voluntaria, constante e independiente, lo cual comprende la metacognición. La percepción de libertad en el aula, proporcionada por el maestro, posibilita que los alumnos exploren y entiendan mejor.

De otro lado, la competencia es la percepción de idoneidad y capacidad para entender y llevar a cabo tareas, lo que promueve el autoconcepto y la autoestima, así como las habilidades de liderazgo y aprendizaje. La práctica de actividades placenteras, como el deporte, tiene la capacidad de trasladar esa felicidad al proceso de aprendizaje y lograr por medio del disfrute la disciplina que posibilite la competencia. Además, La vinculación se cumple cuando el estudiante se siente valorado, aceptado y reconocido por los profesores y compañeros. Las relaciones positivas, como la amistad, la confianza y la cooperación, son

fundamentales; en cambio, las negativas (como el descrédito y la exclusión) tienden a reforzar la amotivación.

**Factor Cognitivo: Autoeficacia (AE).** Se asocia a la confianza que sienten los estudiantes en sus capacidades para llevar a cabo tareas con éxito, un elemento central de la Teoría Social Cognitiva de Bandura. La AE es contextual y también multidimensional. La AE implica la capacidad cognitiva, que incluye la memoria, la concentración, el razonamiento y el aprendizaje. La autopercepción de eficacia y el rendimiento académico tienen una relación recursiva y directamente proporcional. Para la AE, son fundamentales los hábitos de estudio y la responsabilidad (autoexigencia, autonomía, esfuerzo). El placer de hacer las tareas es el origen de la motivación intrínseca, que produce un mayor empeño en situaciones difíciles.

La AE puede verse perjudicada por influencias externas a la capacidad (necesidades básicas no satisfechas, distracción). En contraste, las motivaciones educativas (ejemplos a seguir, relevancia de estudiar, estímulo familiar) son grandes motores, sobre todo cuando las metas son claras y factibles. Observar modelos exitosos fortalece las creencias de AE. En este sentido, el aprendizaje, la motivación, el rendimiento y la AE constituyen un círculo virtuoso que debe ser promovido en el contexto escolar.

**Factor Contextual: Ambiente de Aprendizaje.** Es un concepto complejo que abarca lo lúdico, lo estético y lo mediático, enfocándose en las interacciones del medio. En este contexto, la expectativa de aprender y compartir con los compañeros está relacionada con la satisfacción con la escuela. De este modo, todos los recursos con los que cuente la escuela (la evaluación, la interacción, el diseño curricular y las estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje) deben estar enfocados en el aprendizaje. En complemento de lo anterior, las actividades recreativas y los intereses extracurriculares también son motivadores y deben ser tenidos en cuenta dentro del proceso formativo ya que están relacionados con las inteligencias múltiples propuestas por Gardner (1994).

El clima motivacional de clase, que es creado por los maestros, es fundamental. Las actitudes positivas de los maestros, como el acompañamiento, la orientación, el diálogo o la escucha, así como las diversas estrategias de enseñanza (reconocimiento, trabajo en grupo y el juego) fomentan la motivación; por otro lado, las clases conductistas o una actitud negativa desmotivan y no potencian el aprendizaje en los estudiantes.

El análisis concluye con la identificación de aspectos específicos que favorezcan una educación que propicie la motivación para el aprendizaje. Estos elementos incluyen: el *fortalecimiento de la voluntad para estudiar* mediante el afrontamiento de obstáculos, el autoconocimiento, las técnicas de estudio y una administración eficiente del tiempo. El *aseguramiento de la educación emocional* a través de una actitud positiva del docente, un manejo adecuado de las emociones, el establecimiento de relaciones respetuosas, una carga equitativa de deberes y la orientación de contenidos pertinentes. El *fomento de la autodeterminación* promoviendo la autonomía (la libertad de acción y las estrategias de aprendizaje consciente), la competencia (las capacidades, el liderazgo y la autoestima) y el vínculo social (la aceptación, el aprecio y el reconocimiento). El *fomento de la autoeficacia* mediante el desarrollo de habilidades cognitivas básicas, el establecimiento de objetivos académicos claros y responsables, la promoción de hábitos de estudio y el empleo constructivo del modelado social en el aula de clase. Y *la creación de entornos de aprendizaje* beneficiosos por medio de la satisfacción escolar (diseños curriculares, recursos e interacción), el reconocimiento de las inteligencias múltiples y un ambiente motivacional en clase positivo con estrategias de enseñanza adaptativas y una actitud apropiada del maestro.

En resumen, la tesis convierte la concepción de la motivación de una noción simple a un entramado de elementos complejos que operan dialógica y recursivamente. No solo analiza las experiencias de los estudiantes mediante un enfoque teórico sólido, sino que además sienta el fundamento conceptual para futuras intervenciones educativas con el objetivo de promover una motivación genuina y significativa en los alumnos, tomando en cuenta la relevancia de abordar al individuo en su totalidad y en relación con un entorno complejo.

En este sentido, se dejan propuestos y abiertos varios elementos que deben ser analizados en profundidad desde el marco académico de la línea de investigación “Innovaciones, evaluación y cambio educativo” del programa de Doctorado de la UPEL. Reflexiones teóricas desde la perspectiva de la familia y del sistema educativo actual, contribuirían notablemente al propósito de concebir y diseñar, como lo expresa Morin, “la educación como forma de enfrentar la incertidumbre”.

Siguiendo con la metáfora de la obra de teatro, cual director que coordina a cada actor (cada factor) para crear una obra digna de admiración (la motivación para el aprendizaje), esta tesis demuestra que todos los factores externos e internos de un alumno tienen que interactuar de manera coherente y dinámica para lograr un aprendizaje significativo. Si esta sinergia no se produce, podría resultar en la desincronización de los actores y dar paso así a una obra de amotivación.

## REFERENCIAS

- Abellán, L. (2015). *Motivación y Aprendizaje escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: un estudio empírico desde el modelo de calidad de situación educativa*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa. (2020). *Prevención del fracaso escolar: informe resumen final*. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Aguilar, L., Caballero, S., Ormea, V., Salazar, G., Loayza, L., & Muñoz, A. (2017). LA IMPORTANCIA DEL SUEÑO EN EL APRENDIZAJE: VISOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA NEUROCIENCIA. *Avances en Psicología*, 129-137.
- Alderfer, C. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior and Human Performance*, 142-175.
- ALI ELMI, M. (2022). *Les déterminants socio-écologiques et personnels de la performance et de la motivation scolaires*. Dijon: UNIVERSITÉ DE BOURGOGNE FRANCHE-COMTE.
- Arias, M., & Giraldo, C. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. *Investigación y Educación en Enfermería*, 500-514.
- Arias, M., & Giraldo, C. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. *Investigación y Educación en Enfermería*, 500-514.
- Atkinson, J. (1958). *Motives in fantasy, action, and society: A method of assessment and study*. New Jersey: Van Nostrand.
- Ausbel, D. P. (1978). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México: Trillas.
- Ausbel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barbour, S. (2001). Checklists for improving rigour in qualitative research: A case of the tail wagging the dog? *British Medical Journal*, 1115-1117.
- Barraza, A. (2006). Un Modelo Conceptual para el estudio del Estrés Académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 110-129.

- Basantes, D., Villavicencio, L., Alvear, L., Arteño, R., & Valdes, E. (2021). Ansiedad y Depresión en Adolescentes. *Boletín Redipe*, 182-189.
- Bastidas, D. (2023). El comportamiento en el aula de clase: un abordaje eficaz mediante herramientas tecnológicas. *Revista Universitaria de Informática RUNIN*, 59-68.
- Batista, A., Gálvez, M., & Hinojosa, I. (2010). Bosquejo histórico sobre las principales teorías de la motivación y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 376-386.
- Benoit, C. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 95-115.
- Berenzon, S., Galván, J., Saavedra, N., Bernal, P., Mellor, L., & Tiburcio, M. (2014). Exploración del malestar emocional expresado por mujeres que acuden a centros de atención primaria de la Ciudad de México. Un estudio cualitativo. *Salud Mental*, 313-319.
- Bonet, J., Parrado, E., & Capdevila, L. (2017). Efectos Agudos del Ejercicio Físico sobre el Estado de Ánimo y la HRV. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 85-100.
- Cabrera, P., & Galán, E. (2002). Satisfacción escolar y rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 87-97.
- Chacón, R. (2020). *ANÁLISIS DE LA MOTIVACIÓN, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, ESTRÉS ACADÉMICO Y NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO SEGÚN FACTORES ACADÉMICOS*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Cifuentes, M. (2017). *La Influencia de la Inteligencia Emocional en el Rendimiento Matemático de Alumnos de Educación Secundaria. Aplicación de un Programa de Intervención Psicopedagógica de Educación Emocional*. Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- Coll, C. (1987). La Importancia de los Contenidos en la Enseñanza. *Investigación en la Escuela*, 19-27.
- Cooper, H. (2001). Homework for all—in moderation. *Educational Leadership*, 34-38.
- Corbin, J. (2016). La Investigación en la Teoría Fundamentada como medio para generar conocimiento profesional. *La Teoría Fundamentada: una metodología cualitativa*, 13-54.
- Corrales, M. (2020). *Estudio de las motivaciones internas y externas para la elección de modalidad del alumnado de Bachillerato. Incidencia en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- DANE. (2023). *Boletín Técnico Educación Formal (EDUC)*. Bogotá D.C.: DANE.

- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Publishers.
- Deci, E., Connell, J., & Ryan, R. (1989). Self-Determination in a Work Organization. *Journal of Applied Psychology*, 580-590.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 162-167.
- Dickinson, L. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duarte, A. (2019). *Nivel de Ansiedad en Adolescentes de Nuevo Ingreso al Bachillerato General de Educación Media Superior*. Tejupilco, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de Aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 97-113.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1-16.
- Elizalde Hevia, A., Martí Vilar, M., & Martínez Salvá, F. (2006). Una revisión crítica del debate sobre las necesidades humanas desde el Enfoque Centrado en la Persona. *Polis*, 1-18.
- Frankl, V. (1982). *En el Principio era el Sentido. Reflexiones en torno al ser humano*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 201-229.
- Gadamer, H.-G. (2011). La Educación es Educarse. *Revista de Santander*, 90-109.
- Galindo Cuervo, N. F., & Vela Palacios, J. E. (2020). *MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN TIEMPOS DE COVID-19, DE ESTUDIANTES VINCULADOS A UNIVERSIDADES DE VILLAVICENCIO: A PARTIR DE LA TEORÍA DE DECI Y RYAN*. Villavicencio: Universidad Santo Tomás.
- Galindo Domínguez, H. (2020). *Efectividad de la Metodología Flipped Classroom en el Aula de Educación Primaria. un análisis del rendimiento académico, la orientación motivacional, el autoconcepto y el clima social-aula*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- García Jaramillo, S. (2020). *COVID-19 and primary and secondary education: the impact of the crisis and public policy implications for Latin America and the Caribbean*. New York: UNDP Latin America and the Caribbean.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la Mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.

- Gengler, J. (2009). Análisis Existencial y Logoterapia: Bases Teóricas para la Práctica Clínica. *Psiquiatría y Salud Mental*, 200-209.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2022). *La Inteligencia Emoncional: por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. México: Ediciones B.
- González Montegudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 227-246.
- González, F. (2005). ¿Qué es un Paradigma? Análisis Teórico, Conceptual Y Psicolingüístico Del Término. *Investigación y Postgrado*, 13-54.
- González, J., Núñez, J., Glez, S., & García, M. (1997). Autoconcepto, Autoestima y Aprendizaje Escolar. *Psicothema*, 271-289.
- González, R. (2022). *Autorregulación del aprendizaje y motivación académica: Un estudio mixto secuencial explicativo en Educación Primaria*. A Coruña: Universidade da Coruña.
- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Barcelona: Herder.
- Guba, E. (1981). Criteria for Assesing the truthworthiness of naturalistic inquiries. *ERIC/ECTJ*, 75-91.
- Heidegger, M. (1977). *The Question Concerning Technology and Other Essays*. New York: Garland Publishing, Inc.
- Hernández, A. (2019). *El papel de la reflexión en el rendimiento académico, la metacognición y el aprendizaje autorregulado en estudiantes con diferentes estilos cognitivos*. Bogotá, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, M. (2021). *Motivación y Rendimiento Académico basado en la postura de Abraham Maslow*. Rubio: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Hernández, M. (2021). *Motivación y Rendimiento Académico basado en la Postura de Abraham Maslow*. Rubio: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Hervia, F. (2006). ¿Cómo construir confianza? Hacia una definición relacional de la confianza social. En A. Hernández, *Transparencia, rendición de cuentas y construcción de confianza en la sociedad y Estados mexicanos* (págs. 15-35). México, D. F.: Instituto Federal de Acceso a la Información (Ifai).
- Jácome, S., Puga, P., & Briones, S. (2023). Autoeficacia, motivación y metas personales en entornos virtuales de Educación Superior. *593 Digital Publisher CEIT*, 550-561.

- la Agencia. (2020). *Prevención del fracaso escolar: informe resumen final*. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Laboratorio de Economía de la Educación (LEE). (2024). *Informe No. 103 Educación Superior en Colombia – parte I*. Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana. Obtenido de <https://lee.javeriana.edu.co/publicaciones-y-documentos>
- Lazzari, L., Moulia, P., & Gervasoni, A. (2016). Aportes de las Ilusiones Ópticas a Diferentes Campos del Conocimiento. *Cuadernos del CIMBAGE*, 81-107.
- Leal, F. (2021). *Clima motivacional de clase: estructura, moderadores y efectos*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Leal, F. (2021). *Clima motivacional de clase: estructura, moderadores y efectos*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage Publications.
- López, I. (2012). *Recursos para el Aprendizaje*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Luelmo, M. (2020). Autonomía del Alumno: implicaciones para el profesor. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 267-280.
- Machado, M., Márquez, A., & Acosta, R. (2021). Consideraciones teóricas sobre la concentración de la atención en educandos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 75-82.
- MacIntyre, A. (2001). *Tras la Virtud*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Mantilla, D. (2023). La amotivación en el proceso de aprendizaje en estudiantes de educación secundaria. *Línea Imaginaria*, 87-103.
- Manzano, A. (2021). *Gamificación educativa y su influencia en la motivación y rendimiento académico del alumnado de educación secundaria*. Almería: Universidad de Almería.
- Martínez, M. (1998). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual teórico-práctico*. México D.F.: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2020). *Relación de las conductas disruptivas con la competencia docente, la motivación y la satisfacción con la escuela en alumnado de Educación Física de secundaria*. Almería: Universidad de Almería.
- Martínez, M. (2020). *Relación de las conductas disruptivas con la competencia docente, la motivación y la satisfacción con la escuela en alumnado de Educación Física de secundaria*. Almería: Universidad de Almería.
- Maslow, A. (1975). *Motivación y Personalidad*. Barcelona: Sagitario.

- Melo, L., Ramos, J., Rodríguez, J., & Zárate, H. (2021). Efecto de la pandemia sobre el sistema educativo: El caso de Colombia. *Borradores de Economía*, 1-58.
- MEN. (2021). *Estrategia de Formación de Competencias Socioemocionales en la Educación Secundaria y Media*. Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- MINEDUC. (2007). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia*. Santiago de Chile: División de Educación General del Ministerio de Educación de Chile.
- Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje Significativo Crítico. *Indivisa: Boletín de estudios de investigación.*, 83-102.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con Consciencia*. Barcelona: Anthropos, Editorial del Hombre.
- Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: gedisa editorial.
- Morin, E. (1994). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 1-14.
- Morin, E. (2020). *Cambiamos de Vía. Lecciones de la pandemia*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E., Roger, E., & Motta, R. (2002). *Educación en la Era Planetaria*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial Universidad de Valladolid.
- Morin, E., Roger, E., & Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.
- Murray, H. (1938). *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press.
- Naranjo, M. (2009). Motivación: Perspectivas Teóricas y algunas Consideraciones de su Importancia en el Ámbito educativo. *Educación*, 153-170.
- Nieto, M. (2018). *Las Relaciones Interpersonales en el Aula: ¿cómo hacer visible lo invisible?* Valladolid, España.: Universidad de Valladolid.
- Novak, J. D., & Bob, G. D. (1984). *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press.
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. (2016). *Aprendizaje basado en Retos*. Monterrey: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Ortiz, C., Juajinoy, M., Marroquín, B., & Basante, D. (2023). Uso de la pedagogía afectiva en la labor docente. *Revista Unimar*, 45-66.
- Ospina Rodríguez, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Ciencias de la Salud*, 158-160.
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 158-160.

- Owens, J., Carskadon, M., & Breuner, C. (2014). Insufficient Sleep in Adolescents and Young Adults: An Update on Causes and Consequences. *Pediatrics*, 921-932.
- Pan, I. (2015). *Deberes Escolares, Aprendizaje y Rendimiento Académico en estudiantes de educación primaria*. A Coruña: Universidade Da Coruña.
- Peinado, G. (2023). *Concepciones implícitas de los profesores sobre la relación emoción y aprendizaje, como aporte al pensameinto pedagógico*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Pereyra, C., Ronchieri, C., Rivas, A., Trueba, D., Mur, J., & Páez, N. (2018). Autoeficacia: una revisión aplicadaa divesas áreas de la psicología. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBS*, 299-325.
- Pérez, N., Piedra, R., & Torres, A. (2023). La significación y pertinencia de los contenidos de aprendizaje desarrollados en el trayecto de práctica profesional. *Congreso Internacional de Educación Evaluación: debates en evaluación y currículo* (págs. 1-11). Tlaxcala de Xicohtécatl: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Petermann, F. (1999). *Psicología de la confianza*. Barcelona: Herder.
- Piñero, M. L., & Rivera, M. E. (2013). *Investigación Cualitativa: orientaciones procedimentales*. Barquisimeto: UPEL-IPB.
- Properzi, M. (2008). ¿Qué es la hermenéutica? *Horizontes Filosóficos*, 204-213.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 5-39.
- RAE. (3 de Octubre de 2023). *Asociación de Academias de la Lengua Española*. Obtenido de Diccionario de la lengua española: <https://dle.rae.es/motivaci%C3%B3n>
- Ramírez, G. (2017). Derecho a la educación, obligaciones del Estado y construcción de ciudadanía. En G. Ramírez, *Los derechos humanos a debate: perspectivas desde el derecho internacional* (págs. 73-86). Bogotá: Universidad Católica de Colombia.
- Ramos, E. L. (2019). *Motivación en estilos de aprendizaje y pensamiento creativo en los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno*. Lima: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Reeve, J. (2009). *Motivación y Emoción*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Restrepo, D. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *Revista CES Psicología*, 122-133.
- Rivadeneira, W., & Cabrera, L. (2021). Rol docente y aprendizajes significativos. *KOINONIA*, 444-471.

- Rodríguez, A., & Sandoval, L. (2022). El valor de la confianza en la escuela. *Revista de Investigación en Educación*, 40-57.
- Rodríguez, S. (2022). *Autorregulación del aprendizaje y motivación académica: Un estudio mixto secuencial explicativo en Educación Primaria*. A Coruña: Universidade da Coruña.
- Roger, E. (1997). *Edgar Morin: introducción al pensamiento complejo*. Valladolid : Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico.
- Rojas, E. (1994). *LA conquista de la voluntad: cómo conseguir lo que te has propuesto*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Rubic. (2020). *Participación de los Estudiantes en Clase: nota técnica para profesores*. Pamplona, España: Universidad de Navarra.
- Ryan, R. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 397-427.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 68-78.
- Salinas, R. (2019). *Variables cognitivo motivacionales, inteligencia emocional y rendimiento académico*. San Vicente de Raspeig: Universidad de Alicante.
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación. Sexta edición*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Sandín, B. (1997). *Ansiedad, Miedos y Fobias en Niños y Adolescentes*. Madrid: Dykinson.
- Sandín, M. (2003). *INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la Educación*. México D.F.: Mc Graw-Hill.
- Schunk, D. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 48-58.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México D.F.: Pearson.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness*. San Francisco: Freeman.
- Serrano, J., & Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa REDIE*, 1-27.
- Sierra, J., Ortega, V., & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Mal-Estar e Subjetividade*, 10-59.
- Soto, R. (2007). Actitud docentes de la Universidad de Costa Rica hacia los (as) estudiantes con discapacidad de la Universidad. *Educación*, 11-42.

- Soutullo, C., & Chiclana, C. (2008). *TDAH. Trastorno por Déficit de Atención e hiperactividad*. Pamplona: Clínica Universitaria, Universidad de Navarra.
- Stover, J., Bruno, F., Uriel, F., & Fernández, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 105-115.
- Stover, J., Bruno, F., Uriel, F., & Liporace, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 105-115.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Londres: Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Surdez, E., Sandoval, M., & Lamoyi, C. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores*, 9-26.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2009). El Fracaso Escolar desde la Perspectiva Psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23-39.
- Torres, M. (2024). El Papel de las Relaciones Interpersonales dentro del Aula y su Influencia en el Aprendizaje. *Dialéctica*, 774-794.
- Torres, V. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico. *Universidades*, 37-43.
- Trinidad, A., Carrero, V., & Soriano, R. (2006). *Teoría Fundamentada "Grounded Theory" La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- UNESCO. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. IESALC.
- UNESCO. (2021). *REIMAGINAR JUNTOS NUESTRO FUTURO: un nuevo contrato social para la educación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura .
- Vasconcelos, S., Menezes, P., Ribeiro, M., & Heitman, E. (5 de Febrero de 2021). *Rigor científico y ciencia abierta: desafíos éticos y metodológicos en la investigación cualitativa*. Obtenido de Scielo en Perspectiva: <https://blog.scielo.org/es/2021/02/05/rigor-cientifico-y-ciencia-abierta-desafios-eticos-y-metodologicos-en-la-investigacion-cualitativa/#.YmHPZtpBy71>

- Venegas, M. (2012). *El Trastorno de Ansiedad Generalizada en Adolescentes*. Bogotá, D.C.: Universidad de la Sabana.
- Vivar, C., Arantzamendi, M., López, O., & Gordo, C. (2010). La Teoría Fundamentada como Metodología de Investigación Cualitativa en Enfermería. *Index de Enfermería*, 283-288.
- Zimmerman, B. (1995). Self-efficacy and educational development. En B. A., *Self-Efficacy in Changing societies* (págs. 202-231). New York: Cambridge University Press.

## **ANEXOS**

## ANEXO A-1

### INSTRUMENTO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA A ESTUDIANTES

Categoría	Subcategoría	Pregunta
<b>Voluntad para Estudiar</b>	El fracaso escolar	1. ¿Qué entiende usted por fracaso escolar? 2. ¿Qué actitud asume cuando se le presentan dificultades en el estudio?
	Saber estudiar	3. ¿Cómo estudia o cómo realiza las tareas en casa?
	Aprender a planificarse	4. ¿Planifica u organiza el tiempo de estudio? ¿Cómo lo hace? Describa de forma detallada.
<b>Inteligencia Emocional</b>	Delincuencia o agresividad (Malestar emocional)	5. Cuando está estudiando, ¿qué aspectos le generan malestar emocional?
	Problemas de atención o de razonamiento	6. Describa con detalle ¿cómo es su comportamiento en clase? 7. ¿qué acciones realiza usted cuando el profesor o profesora explica?
	Ansiedad o depresión	8. ¿Siente algún tipo de presión por obtener buenas o malas calificaciones o por estar en los primeros o últimos puestos del grupo en la entrega de notas? ¿Por qué? 9. ¿Cómo se siente cuando no entiende la explicación que da un profesor sobre un tema o una actividad en clase?
	Marginación o problemas sociales	10. ¿Cómo es su relación con los compañeros de clase y con sus profesores? 11. ¿De qué forma considera usted que esa relación incide en su aprendizaje?

Categoría	Subcategoría	Pregunta
<b>Autodeterminación</b>	Autonomía	12. ¿Qué hace cuándo no entiende la explicación que da un profesor en clase? 13. ¿Siente que tiene libertad al realizar las actividades de clase o las tareas que ponen los profesores? ¿Por qué siente eso?
	Competencia	14. ¿Qué tipo de habilidades (cognitivas, sociales, físicas) reconoce usted que tiene? 15. ¿Cómo esas habilidades contribuyen en su aprendizaje?
	Vinculación	16. ¿Cómo percibe usted que sus compañeros de clase y sus profesores lo reconocen? 17. ¿cómo afecta esa percepción su participación en el aula de clase?
<b>Autoeficacia</b>	Aptitudes cognitivas	18. ¿Cómo es su rendimiento académico? 19. ¿Qué factores, según su opinión, inciden en su rendimiento académico?
	Responsabilidad con deberes escolares	20. ¿Realiza las actividades, los trabajos o las tareas que le asignan los docentes en cada una de las asignaturas que cursa? 21. ¿Por qué las realiza o por qué NO las realiza?
	Aspiraciones educativas (entorno familiar)	22. ¿Cree que estudiar es importante? ¿Por qué? 23. ¿En su casa, las personas con las que convive le motivan a estudiar? ¿De qué forma lo motivan? 24. ¿Tiene en su familia alguien que haya estudiado y que usted tenga como ejemplo? ¿Por qué lo ve como ejemplo?

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Pregunta</b>
<b>Conductas Disruptivas</b>	Satisfacción con la escuela (apatía hacia la escuela)	25. ¿Por qué asiste al colegio? 26. ¿Si no fuera a estudiar, qué otra actividad le gustaría hacer? ¿Por qué?
	Clima motivacional de clase (competencia docente-desinterés por el aprendizaje)	27. Describa con detalle ¿cuáles de las acciones que realizan sus profesores lo animan a participar en clase, a realizar las tareas o a estudiar para las evaluaciones y cuáles lo desestiman o desaniman?

**ANEXO A-2**

**INSTRUMENTO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTES**

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Pregunta</b>
<b>Voluntad para Estudiar</b>	El fracaso escolar	1. ¿Qué entiende usted por fracaso escolar? 2. ¿Qué actitud asumen los estudiantes cuando presentan dificultades académicas en su asignatura? 3. ¿Qué actitud asume usted como profesor, cuando los estudiantes presentan dificultades en su asignatura o clase?
	Saber estudiar	4. Sus estudiantes, ¿cómo realizan las actividades en clase? Describa detalladamente 5. Cuando explica un tema ¿qué estrategias o actividades de aprendizajes observa usted que usan los estudiantes en sus clases?
	Aprender a planificarse	6. ¿Observa dificultades en los estudiantes cuando deben realizar actividades, tareas o trabajos que demandan tiempo de estudio para su elaboración? ¿Qué dificultades evidencia?
<b>Inteligencia Emocional</b>	Delincuencia o agresividad (Malestar emocional)	7. Describa con detalle ¿cómo es el comportamiento de los estudiantes en sus clases?
	Problemas de atención o de razonamiento	8. En un contexto normal, ¿observa en los estudiantes problemas de atención o de razonamiento en sus clases? ¿Qué dificultades observa?
	Ansiedad o depresión	9. En sus clases ¿percibe en los estudiantes signos de malestar emocional?

Categoría	Subcategoría	Pregunta
	Marginación o problemas sociales	<p>10. ¿Cómo es su relación con los estudiantes en clase?</p> <p>11. ¿Cómo es la relación entre estudiantes en sus clases?</p> <p>12. ¿De qué forma considera usted que esas relaciones inciden en el aprendizaje de los estudiantes?</p>
Autodeterminación	Autonomía	<p>13. ¿Qué hacen los estudiantes cuándo no entienden su explicación en clase?</p> <p>14. ¿Da libertad a los estudiantes para realizar las actividades de clase o las tareas que usted les asigna? ¿Por qué? ¿Cómo se evidencia ese espacio de libertad?</p>
	Competencia	<p>15. Generalmente ¿los estudiantes son capaces de realizar las actividades que usted diseña? ¿Por qué cree eso?</p> <p>16. ¿Cómo es el desempeño de los estudiantes en las evaluaciones que usted aplica?</p>
	Vinculación	<p>17. ¿Evidencia algún tipo de apoyo o colaboración entre estudiantes cuando realizan las actividades o estudian en sus clases?</p> <p>18. ¿Usted permite que se realice ese apoyo? ¿Por qué?</p>
Autoeficacia	Aptitudes cognitivas	<p>19. En general, ¿cómo es el rendimiento académico de los estudiantes en su asignatura?</p> <p>20. ¿Qué factores, según su opinión, inciden en el rendimiento académico de los</p>

Categoría	Subcategoría	Pregunta
		estudiantes en su asignatura y en sus clases?
	Responsabilidad con deberes escolares	<p>21. Los estudiantes ¿realizan las actividades, los trabajos o las tareas que usted les asigna en su clase?</p> <p>22. En su opinión, ¿por qué cree que las realizan o NO las realizan?</p>
	Aspiraciones educativas (entorno familiar)	23. ¿Qué importancia ve usted en que a los estudiantes los motiven en casa a estudiar?
<b>Conductas Disruptivas</b>	Satisfacción con la escuela (apatía hacia la escuela)	24. Desde su rol como docente, ¿qué opinión tiene sobre la satisfacción o insatisfacción de los estudiantes con el colegio? Aclaración: ¿Considera que los estudiantes asisten al colegio a estudiar?
	Clima motivacional de clase (competencia docente-desinterés por el aprendizaje)	<p>25. ¿Considera que los estudiantes se sienten a gusto en sus clases? ¿Qué le hace pensar eso?</p> <p>26. Describa con detalle ¿cuáles de las acciones que usted realiza como profesor en clase animan a participar a sus estudiantes, a realizar las tareas o a estudiar para las evaluaciones y cuáles por el contrario los desestimulan o desaniman?</p>

**ANEXO A-3**

**INSTRUMENTO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A PADRES DE  
FAMILIA**

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Pregunta</b>
<b>Voluntad para Estudiar</b>	El fracaso escolar	1. ¿Qué entiende usted por fracaso escolar? 2. ¿Qué actitud asume su hijo cuando se le presentan dificultades en el estudio? 3. ¿Qué actitud asume usted cuando se le presentan dificultades a su hijo en el estudio?
	Saber estudiar	4. Su hijo ¿Cómo estudian o cómo realiza las tareas en casa?
	Aprender a planificarse	5. Su hijo en casa ¿Planifican u organizan el tiempo de estudio? ¿Cómo lo hace? Describa de forma detallada.
<b>Inteligencia Emocional</b>	Delincuencia o agresividad (Malestar emocional)	6. ¿Cómo reacciona su hijo ante las normas y límites? ¿Tiene dificultades para seguir las instrucciones o tiende a desafiar la autoridad?
	Problemas de atención o de razonamiento	7. ¿Podría describir cómo es la concentración de su hijo cuando realiza sus tareas escolares? ¿Qué situaciones o actividades hacen que le resulte más difícil mantener la atención?
	Ansiedad o depresión	8. ¿Cómo se siente su hijo cuando se enfrenta a tareas o exámenes que le resultan difíciles o retadores? 9. ¿Ejerce algún tipo de presión en su hijo por obtener buenas o malas calificaciones o por estar en los primeros o últimos puestos del grupo en la entrega de notas? ¿Por qué?

Categoría	Subcategoría	Pregunta
	Marginación o problemas sociales	<p>10. ¿Su hijo tiene o ha tenido problemas con compañeros de clase u otros estudiantes del colegio? ¿Qué tipo de problemas ha tenido?</p> <p>11. ¿Cómo interactúa su hijo con sus compañeros de clase y profesores?</p> <p>12. ¿Tiene dificultades para hacer amigos o mantener relaciones sociales? ¿Cómo esto incide en el aprendizaje de su hijo?</p>
Autodeterminación	Autonomía	<p>13. ¿Su hijo requiere de mucha supervisión para realizar tareas o estudiar en casa? Si la respuesta es sí, preguntar ¿a qué se debe eso?</p> <p>14. ¿Qué hace su hijo cuándo no entienden un tema o una tarea que debe realizar en casa?</p>
	Competencia	<p>15. ¿Su hijo tiene dificultades para realizar las tareas que le asigna los profesores? ¿Qué tipo de dificultades observa?</p> <p>16. ¿Cómo es el desempeño de su hijo en las evaluaciones que se realizan en cada una de las asignaturas?</p> <p>17. ¿Cómo se siente tu hijo/a con respecto a sus habilidades académicas? ¿Se siente seguro de sí mismo o tiende a subestimarse?</p>
	Vinculación	<p>18. ¿Qué habilidades o talentos especiales tiene su hijo? ¿Estas habilidades son reconocidas o valoradas por los demás? ¿Por qué?</p>

Categoría	Subcategoría	Pregunta
<b>Autoeficacia</b>	Aptitudes cognitivas	19. ¿Cómo es el rendimiento académico de su hijo? 20. ¿Qué factores, según su opinión, inciden en el rendimiento académico de su hijo?
	Responsabilidad con deberes escolares	21. ¿Su hijo realiza las actividades, los trabajos o las tareas que le asignan los docentes en cada una de las asignaturas que cursa? 22. En su opinión, ¿Por qué cree que las realiza o NO las realiza?
	Aspiraciones educativas (entorno familiar)	23. ¿Cree que es importante que su hijo estudie? ¿Por qué? 24. ¿En casa, motiva a estudiar a su hijo? ¿De qué forma lo motivan? 25. ¿En la familia hay alguien que haya estudiado y que su hijo tenga como ejemplo? ¿Por qué es ejemplo para su hijo? 26. ¿Cómo es el ambiente de estudio en casa?
<b>Conductas Disruptivas</b>	Satisfacción con la escuela (apatía hacia la escuela)	27. ¿Por qué envía a su hijo al colegio? 28. ¿Sabe usted si su hijo está a gusto con el colegio? ¿Por qué? ¿Qué aspectos le gustan y cuáles le resultan más difíciles?
	Clima motivacional de clase (competencia docente-desinterés por el aprendizaje)	29. ¿Qué opinión tiene usted sobre el trabajo que realizan los profesores de su hijo? 30. ¿Cuáles son las asignaturas o las actividades que más le gustan a su hijo? ¿En qué áreas demuestra mayor interés y motivación?



## ANEXO A-4

### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nosotros: \_\_\_\_\_, identificado(a) con cédula de ciudadanía número \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, en calidad de padre: \_\_\_ madre: \_\_\_, tutor(a) legar: \_\_\_, y \_\_\_\_\_, identificado(a) con cédula de ciudadanía número \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, en calidad de padre: \_\_\_, madre: \_\_\_, tutor(a) legar: \_\_\_; manifestamos por medio de este documento, que fuimos informados suficientemente y comprendemos los propósitos y los procedimientos del proyecto en el cual participará nuestro hijo(a), el cual se desarrolla en el marco del Programa de Doctorado en Educación de la UPEL-RUBIO en Venezuela como tesis doctoral, bajo el título: “HERMENÉUSIS DE LA MOTIVACIÓN PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN COLOMBIA: UNA VISIÓN DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO”, el cual se describe a continuación:

#### **Propósito General:**

Generar un constructo hermenéutico del papel que tiene la motivación para un aprendizaje significativo en estudiantes de educación secundaria en Colombia desde la visión del pensamiento complejo de Edgar Morin.

#### **Responsable:**

Autor de la Tesis: Diego Edisson Mantilla Quintero. Candidato a Doctor en Educación UPEL-RUBIO, docente del Área de Tecnología e Informática CPSB.

Tutora: Dra. Moraima Esteves González, Vicerrectora de Investigación y Postgrado UPEL.

#### **Procedimiento:**

Responder a unas preguntas, bajo la modalidad de entrevista, de forma confidencial, cuya duración tomará un rango de tiempo entre 30 a 60 minutos aproximadamente. La entrevista será grabada en audio y transcrita en texto; estas evidencias se guardan de forma segura y se utilizarán exclusivamente con fines académicos, según los propósitos de la tesis doctoral. Nuestro hijo(a) se comprometerá a responder de forma sincera para que el proyecto ofrezca resultados válidos y pertinentes.

#### **Participación Voluntaria:**

La participación de nuestro hijo(a) en este estudio es voluntaria, en caso en que él o ella se niegue a participar o decide retirarse, tal decisión no le generará problema alguno y no tendrá

consecuencias a nivel institucional, académico y social. En todo caso, estará en potestad de nuestro hijo(a) expresar los motivos por los cuales decide retirar su participación en el proyecto.

**Confidencialidad y análisis de datos:**

Los datos que proporcione nuestro hijo(a) serán confidenciales. No se revelará su identidad ni ningún otro dato que pueda identificarlo; en el análisis, a mi hijo(a) al igual que a todos los participantes se le asignará un código que se usará para guardar su identidad. Los resultados obtenidos, producto del análisis, podrán ser publicados o presentados en conferencias u otros encuentros académicos. Los registros que se generen de la entrevista (audio y texto) se guardarán en un lugar seguro.

De igual forma, declaramos que hemos recibido la información adecuada y somos conscientes de nuestro derecho a obtener una respuesta sobre cualquier pregunta que nuestro hijo(a) o nosotros podamos tener en relación con esta investigación, tanto antes como después que se lleve a cabo.

En este sentido, nos permitimos informar que consentimos, de forma libre y espontánea, la participación de nuestro hijo(a) en la participación de esta tesis doctoral. Entendemos que la firma de este formulario no obliga a nuestro hijo(a) a participar en el estudio. Su colaboración será siempre de manera libre y voluntaria.

En constancia de lo anterior, firmamos el presente documento, en la ciudad de \_\_\_\_\_, el día \_\_\_\_\_, del mes \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_,

Firma \_\_\_\_\_

Nombre \_\_\_\_\_

C. C. No. \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Nombre \_\_\_\_\_

C. C. No. \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## ANEXO A-5

### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARTICIPACIÓN DOCENTES Y PADRES DE FAMILIA

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo: \_\_\_\_\_, identificado(a) con cédula de ciudadanía número \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_; manifiesto por medio de este documento, que fui informado suficientemente y comprendo los propósitos y los procedimientos del proyecto en el cual participaré como informante clave desde el rol de profesor, el cual se desarrolla en el marco del Programa de Doctorado en Educación de la UPEL-RUBIO en Venezuela como tesis doctoral, bajo el título: “HERMENÉUSIS DE LA MOTIVACIÓN PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN COLOMBIA: UNA VISIÓN DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO”, el cual se describe a continuación:

#### **Propósito General:**

Generar un constructo hermenéutico del papel que tiene la motivación para un aprendizaje significativo en estudiantes de educación secundaria en Colombia desde la visión del pensamiento complejo de Edgar Morin.

#### **Responsable:**

Autor de la Tesis: Diego Edison Mantilla Quintero. Candidato a Doctor en Educación UPEL-RUBIO, docente del Área de Tecnología e Informática CPSB.

Tutora: Dra. Moraima Esteves González, Vicerrectora de Investigación y Postgrado UPEL.

#### **Procedimiento:**

Responder a unas preguntas, bajo la modalidad de entrevista, de forma confidencial, cuya duración tomará un rango de tiempo entre 30 a 60 minutos aproximadamente. La entrevista será grabada en audio y transcrita en texto; estas evidencias se guardan de forma segura y solo su análisis se utilizará exclusivamente con fines académicos, según los propósitos de la tesis doctoral. Me comprometo a responder de forma sincera para que el proyecto ofrezca resultados válidos y pertinentes.

**Participación Voluntaria:**

Mi participación en este estudio es voluntaria, en caso de negarme a participar o decido retirarme, tal decisión no me generará problema alguno y no tendrá consecuencias a nivel institucional, académico y social. En todo caso, estará bajo mi potestad expresar los motivos por los cuales decido retirarme del proyecto.

**Confidencialidad y análisis de datos:**

Los datos que proporcione serán confidenciales. No se revelará mi identidad ni ningún otro dato que pueda identificarme; en el análisis, al igual que a todos los participantes se me asignará un código que se usará para guardar mi identidad. Los resultados obtenidos, producto del análisis, podrán ser publicados o presentados en conferencias u otros encuentros académicos. Los registros que se generen de la entrevista (audio y texto) se guardarán en un lugar seguro.

De igual forma, declaro que he recibido la información adecuada y soy conscientes de mi derecho a obtener una respuesta sobre cualquier pregunta que pueda tener en relación con esta investigación, tanto antes como después que se lleve a cabo.

En este sentido, me permito informar que declaro, de forma libre y espontánea, mi participación en el desarrollo de esta tesis doctoral, como informante clave desde el rol de profesor. Entiendo que la firma de este formulario no me obliga a participar en el estudio. Mi colaboración será siempre de manera libre y voluntaria.

En constancia de lo anterior, firmo el presente documento, en la ciudad de \_\_\_\_\_, el día \_\_\_\_\_, del mes \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_,

Firma \_\_\_\_\_

Nombre \_\_\_\_\_

C. C. No. \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_