REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en Educación
Línea de investigación: Formación Docente CIE

LA MOTIVACIÓN, EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE, PARA FAVORECER LA PERMANENCIA ESCOLAR DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA EN INSTITUCIONES PÚBLICAS DE COLOMBIA. CONSTRUCTOS TEÓRICOS

Tesis doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctora en Educación

Autora: Romero P. Karoline M.
Tutora: Focarazzo T. María E.

Caracas, junio de 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 20260534-57-415

"LA MOTIVACIÓN, EL PROCESO DE ENSEÑANZA y APRENDIZAJE PARA FAVORECER LA PERMANENCIA ESCOLAR DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA EN INSTITUCIONES PÚBLICAS DE COLOMBIA. CONSTRUCTOS TEÓRICOS"

POR: KAROLINE M. ROMERO P.
PAS .AU257176

Tesis del ***Doctorado de Educación****, aprobada en nombre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador por el siguiente Jurado, a los 13 días del mes de julio de 2026.*

Dra. Maria Eugenia Focarazzo T.
C.I. N.- 6468011
(Tutor)

Dra. Belkys Maza
C.I: 8.637.887

Dra. Cecilia Peña
CC 1127623350

Dra. Doris Pérez
C.I: 6392703

Dra. Nelmir Marrero
CI :6.849.653

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control: 2 026053 457415

DEDICATORIA

A Dios y a María Auxiliadora, por permitirme cumplir este logro maravilloso.

A mis hijas, Isabella y Victoria, quienes son la motivación y la mayor alegría de mi vida.

A mi esposo, Giovanni Domínguez Sánchez, por su paciencia, comprensión y apoyo incondicional durante este proceso.

A mi mamá, que desde el cielo sigue iluminando mi camino; y a mi papá, presencia firme y ejemplo que me acompañan siempre.

A mis hermanos y amigos, por su cariño, compañía y palabras de aliento en cada etapa de este camino.

Todos ellos son mi raíz y fuerza.

AGRADECIMIENTOS

Doctora María Eugenia Focarazzo, profesora de doctorado en educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, por dirigir la tesis, asesorar y señalar el camino en esta investigación.

A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Doctorado en Educación, por la valiosa formación académica y humana recibida durante este proceso.

A los profesores del programa de doctorado, quienes con su conocimiento, orientación y compromiso realizaron aportes significativos para el desarrollo de este trabajo.

A las Instituciones educativas públicas del municipio de Granada, departamento del Meta, por abrir sus puertas y permitir el desarrollo de esta investigación.

A los rectores, por su disposición y confianza al autorizar la aplicación de las técnicas de observación y entrevista en el marco de este estudio.

A los docentes, por su colaboración, apertura y valiosos aportes durante el proceso investigativo.

A los estudiantes de los grupos clase que participaron en las observaciones y a los padres de familia y estudiantes que otorgaron su consentimiento para la aplicación de las entrevistas, por su disposición y participación.

A todas las personas que, de una u otra manera, contribuyeron para que este trabajo se hiciera realidad.

Muchas gracias.

TABLA DE CONTENIDO

pp.

Dedicatoria……. 3

Agradecimientos…….. 4

Lista de tabla… ……..……..... 11

Lista de figuras…….. 13

Resumen……... 14

Introducción…….. 15

MOMENTO

I Aproximación a la realidad…….…… 18

La motivación en el contexto escolar……. 18

Descripción de la realidad…… 21

Interrogantes de la investigación…… 23

Pregunta general……. 23

Preguntas específicas…… 23

Propósitos del estudio…….…… 24

Propósito general……. 24

Propósitos específicos……. 24

Justificación……. 25

II Marco referencial……..…….. 30

Antecedentes de la investigación …… 31

Internacionales…… 31

Nacionales…… 34

Bases teóricas y conceptuales…….…… 36

Motivación……..... 36

Motivación escolar……..……..…… 40

La motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje… 41

Proceso enseñanza y aprendizaje: El rol del docente y las

estrategias pedagógicas…….. 44
Rol del docente…….. 45
Estrategias pedagógicas…… 48
Permanencia escolar y educación media…….. 50
Bases legales…… 53
III Marco metodológico……. 55
Paradigma de la investigación…… 56
Sustento epistémico…… 57
Enfoque de la investigación…… 59
Tipo de estudio…… 60
Método de investigación…… 61
Fases del método fenomenológico hermenéutico…… 62
Escenario de la investigación…… 63
Informantes clave…… 64
Criterios de selección…… 65
Técnica: Entrevista semiestructurada…… 66
Observación participante…… 68
Análisis de la información…… 71
Rigor metodológico…… 75
Sustento bioético…… 77
IV Análisis de los hallazgos…… 78
Introducción al capítulo…….. 78
Diferenciación entre categorías apriorísticas y emergentes….. 79
Motivación escolar…… 82
Contextualización conceptual…… 82
Análisis formal…….. 83
Voces de estudiantes…… 84
Voces de docentes…… 87
Análisis semántico o interpretación hermenéutica (fusión de horizontes entre teoría y experiencia)…… 89

El horizonte de los estudiantes…… 89
El horizonte de los docentes…… 91
Análisis sociocultural……. 92
Permanencia escolar……. 96
Análisis formal……. 97
Voces de los estudiantes……. 97
Voces de los docentes……. 98
Análisis semántico o interpretación hermenéutica (fusión de horizontes……..…….. 100
El horizonte de los estudiantes……. 100
El horizonte de los docentes……. 100
Análisis sociocultural……... 101
Retorno interpretativo……. 105
Proceso de enseñanza y aprendizaje……. 105
Análisis formal……..…….. 106
Voces de los estudiantes…….. 106
Voces de los docentes…..…….. 107
Análisis semántico o interpretación hermenéutica (fusión de horizontes)…….. 108
El horizonte de los estudiantes……. 108
El horizonte de los docentes……. 109
Análisis sociocultural……... 110
Retorno interpretativo……. 113
Estrategias pedagógicas…… 114
Análisis formal……..…….. 114
Voces de los estudiantes…….. 114
Voces de los docentes…….. 116

Análisis semántico o interpretación hermenéutica (fusión de horizontes)…… 116
El horizonte de los estudiantes……. 116
El horizonte de los docentes……. 117
Análisis sociocultural……... 118
Retorno interpretativo……. 121
Dimensión personal y emocional……. 121
Análisis formal…… 122
Voces de los estudiantes…… 122
Voces de los docentes…… 123
Análisis semántico o interpretación hermenéutica (fusión de horizontes)…… 124
El horizonte de los estudiantes……. 124
El horizonte de los docentes……. 125
Análisis sociocultural……... 126
Retorno interpretativo……. 130
Proyección profesional…… 130
Análisis formal…… 131
Voces de los estudiantes…… 131
Voces de los docentes…… 131
Análisis semántico o interpretación hermenéutica (fusión de horizontes)…… 133
El horizonte de los estudiantes……. 133
El horizonte de los docentes……. 133
Análisis sociocultural……... 134
Retorno interpretativo……. 137
V Teorización…… 139
Categoría: Motivación escolar…… 143

Dimensión empírica…… 143
Dimensión teórica…….. 144
Dimensión interpretativa…… 145
Síntesis conceptual…… 145
Implicaciones para la praxis……. 147
Categoría: Permanencia escolar…….. 148
Dimensión empírica…… 148
Dimensión teórica…….. 149
Dimensión interpretativa…… 149
Síntesis conceptual…… 149
Implicaciones para la praxis……. 151
Categoría: Proceso de enseñanza y aprendizaje…… 152
Dimensión empírica…… 152
Dimensión teórica…….. 152
Dimensión interpretativa…… 153
Síntesis conceptual…… 153
Implicaciones para la praxis……. 155
Categoría: Estrategias pedagógicas……. 156
Dimensión empírica…… 156
Dimensión teórica…….. 156
Dimensión interpretativa…… 157
Síntesis conceptual…… 157

Implicaciones para la praxis……. 159
Categoría: Dimensión personal y emocional…….. 160
Dimensión empírica…… 160
Dimensión teórica…….. 160
Dimensión interpretativa…… 160
Síntesis conceptual…… 161
Implicaciones para la praxis……. 162
Categoría: Proyección profesional…… 163
Dimensión empírica…… 163
Dimensión teórica…….. 164
Dimensión interpretativa…… 164
Síntesis conceptual…… 164
Implicaciones para la praxis……. 166
Socialización con los informantes clave……. 168
VI Colofones de cierre…….…….. 174
Reflexiones finales ……..…… 174
Recomendaciones……..… 176
Para la práctica docente…… 176
Para las instituciones educativas colombianas…… 177
Para las políticas públicas…… 177
Para la práctica pedagógica……. 178
Referencias……..……..….. 179
Anexos
A-1 Guía de entrevista semiestructurada dirigido a estudiantes de educación media…… 186

A-2 Matriz para la obtención de preguntas generadoras de la guía de entrevista para estudiantes, a partir de los ejes temáticos identificados…….. 189
A-3 Guía de entrevista semiestructurada dirigido a docentes de educación media……. 191
A-4 Matriz para la obtención de preguntas generadoras de la guía de entrevista para docentes, a partir de los ejes temáticos identificados……..…… 194
B-1 Guía de observación participante…….. 196
B-2 Matriz para la generación de aspectos a observar en la guía de observación participante……. 200
C-1 Ficha resumen de información documental……. 208
D-1 Instrumento de consulta a validadores……. 209
E-1 Matriz de preguntas generadoras de la guía de entrevista para estudiantes a partir de los ejes temáticos identificados…... 212
E-2 Guía de entrevista semiestructurada dirigido a estudiantes de educación media…… 215
E-3 Matriz para la obtención de preguntas generadoras de la guía de entrevista para docentes, a partir de los ejes temáticos identificados…….. 217
E-4 Guía de entrevista semiestructurada dirigida a docentes de educación media……. 220
F-1 Guía de observación participante…….. 223
G-1 Instrumento de consulta a expertos……. 227
G-2 Constancia de validación de instrumentos de recolección 228
Perfil académico autora y tutora…… 229

LISTA DE TABLAS

N° pp.
1 Distinción analítica entre el cálculo interno y el significado vivido de estudiantes en un contexto de tensión académico laboral……..…… 38
2 Fases del método fenomenológico hermenéutico…… 63

3	Informantes clave……..	66
4	Definición de categorías resultantes de las dimensiones o componentes principales que se validaron o desarrollaron en el modelo…….	75
5	Matriz comparativa de hallazgos sobre motivación escolar en estudiantes y docentes……..	94
6	Comparativo de la motivación escolar en el círculo hermenéutico gadameriano……..	96
7	Matriz comparativa de hallazgos sobre motivación escolar en estudiantes y docentes…….	104
8	Comparativo de la permanencia escolar en el círculo hermenéutico gadameriano……	105
9	Matriz comparativa de hallazgos sobre motivación escolar en estudiantes y docentes……..	113
10	Comparativo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el círculo hermenéutico gadameriano……..	114
11	Matriz comparativa de hallazgos sobre estrategias pedagógicas en estudiantes y docentes…….	120
12	Comparativo de las estrategias pedagógicas en el círculo hermenéutico gadameriano……..……..….	121
13	Matriz comparativa de hallazgos sobre la dimensión personal y emocional en estudiantes y docentes……..……..	129
14	Comparativo de la dimensión personal y emocional en el círculo hermenéutico gadameriano……..…...	130
15	Matriz comparativa de hallazgos sobre la dimensión personal y emocional en estudiantes y docentes……..….	137
16	Comparativo de la proyección profesional en el círculo hermenéutico gadameriano…….	138
17	Relación entre dimensiones de triangulación y subdimensiones interpretativas……..……	141

18 Reconceptualización global y subdimensiones de las categorías de estudio a partir de la dimensión interpretativa……... 143
19 Resultado de triangular la información relacionado con la categoría de motivación escolar…….……... 147
20 Opiniones de la socialización……... 171

LISTA DE FIGURAS

N° pp.
1 Cuadrado semiótico de relaciones conceptuales…….. 71
2 Cuadro semiótico aplicado a algunas categorías de estudio……. 72

3	Categorías en diálogo: resignificación desde el círculo hermenéutico……..	82
4	Relación entre dimensiones de triangulación y subdimensiones interpretativas en el análisis de la motivación escolar……	142
5	Estructura hermenéutica de la motivación escolar……...	146
6	Permanencia escolar: decisión ética y relacional…….	151
7	Proceso de enseñanza y aprendizaje: praxis situada y dialógica……..	155
8	Estrategias pedagógicas: mediaciones éticas y culturales…….	159
9	Dimensión personal y emocional: eje de continuidad escolar……	163
10	Proyección profesional: horizonte integral de sentido……..	166
11	Diagrama de la estructura del constructo teórico…….	169
12	Invitación para la socialización……	170
13	Evidencias fotográficas de la socialización……	172

LA MOTIVACIÓN, EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE PARA, FAVORECER LA PERMANENCIA ESCOLAR DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA EN INSTITUCIONES PÚBLICAS DE COLOMBIA. CONSTRUCTOS TEÓRICOS

Tesis doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctora en Educación

Autora: Romero P. Karoline M.
Tutora: Focarazzo T. María E.
Fecha: junio de 2026

Resumen

La permanencia escolar constituye un fenómeno crítico en Latinoamérica y, en particular, en Colombia, con múltiples implicaciones socioculturales. Se encuentra influenciada por la manera en que surge y se sostiene la motivación escolar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, razón por la cual la práctica docente requiere de la selección e implementación de estrategias pedagógicas que estimulen el interés por el conocimiento y fortalezcan la continuidad en las instituciones educativas. La investigación tiene como propósito generar constructos teóricos sobre la motivación, el proceso de enseñanza y aprendizaje, para favorecer en la permanencia escolar. Se aborda desde el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo, mediante el método fenomenológico-hermenéutico gadameriano. Para contrastar las teorías que ofrece la literatura especializada se aplicaron entrevistas semiestructuradas dirigidas a estudiantes y docentes de dos instituciones de educación media en Granada (Meta, Colombia). El análisis de información se desarrolló a través de categorización, triangulación, contrastación y resignificación. Los hallazgos permitieron concebir la motivación como factor determinante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo la apropiación del conocimiento, el desarrollo de actitudes positivas hacia el entorno escolar y la transferencia de aprendizajes significativos y resilientes. Asimismo, emergieron factores institucionales y sociales que complejizan la permanencia, como la rigidez normativa y el impacto del conflicto armado. En conclusión, la investigación aporta constructos teóricos situados que iluminan la práctica pedagógica y ofrecen orientaciones para fortalecer la justicia y la equidad en la escuela pública colombiana.

Descriptores: Educación media, motivación, permanencia escolar, proceso enseñanza y aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

La investigación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, motivación para el aprendizaje y permanencia escolar son fundamentales especialmente en Colombia, donde las estadísticas en materia de educación resultan alarmantes en varios niveles. Según datos del Sistema Nacional de Educación Básica y Media (SINEB) publicados por el Ministerio de Educación Nacional (2023), aproximadamente 700 mil estudiantes abandonaron los centros educativos y más de 725 mil repitieron el año escolar entre 2022 y 2023. Este fenómeno obedece a diversas causas, desde factores socioculturales hasta aquellos directamente relacionados con la motivación para el aprendizaje.

Las cifras son preocupantes, pues los niños y adolescentes que abandonan la formación escolar, principalmente aquellos provenientes de la educación pública, quedan expuestos a las difíciles condiciones de supervivencia en lo que se denomina "vida callejera". Una mirada reflexiva para abordar esta problemática y la necesidad de favorecer el aprendizaje significativo de los estudiantes para su integración en la vida social justifica profundizar en el estudio de la interacción entre motivación, proceso de enseñanza y aprendizaje y permanencia escolar.

El estudio de la motivación reviste una importancia fundamental tanto en la vida cotidiana de las personas como en el ámbito escolar en todos sus niveles. Bajo el influjo motivacional, el estudiante puede, desde edades tempranas, comprometerse con actividades que potencien sus conocimientos y habilidades. Al respecto, Limonero y Villamarín (2019) afirman que "la motivación siempre estará presente en los seres vivos,

pues constituye un factor crucial para la supervivencia" (p. 5). Luego, a lo largo de este trabajo se sostiene que la motivación facilita el aprendizaje significativo mediante la transformación de conceptos y valores del estudiante, promoviendo su participación activa en experiencias que enriquecen su conocimiento.

Este proceso de motivación participativa dentro del aula resulta esencial, ya que no solo modifica las actitudes del estudiante frente al aprendizaje, sino que también le permite construirlo de manera estable y duradera (Ausubel, 1983; Corena et al., 2024). La investigación en el campo educativo ha evidenciado que la motivación escolar es significativa en el aprendizaje. Esta se manifiesta en el proceso educativo, ya sea explícita o implícitamente, y puede evaluarse a través de su impacto en el desempeño académico e incluso en la permanencia de los estudiantes dentro del sistema (Díaz y Hernández, 2010).

En el contexto de la motivación escolar, se han identificado diversos enfoques y consecuencias derivadas de su aplicación, aspectos que serán abordados en este estudio, dada la relación evidente entre motivación y aprendizaje, en tanto la primera estimula y despierta el interés del estudiante en el proceso pedagógico en su relación con el mismo. En la promoción de este vínculo, la actuación docente desempeña un papel fundamental como creadora de propuestas pedagógicas y didácticas con estrategias específicas (Díaz y Hernández, 2010) y actividades significativas (Gil y Martínez Torregrosa, 1987) que propician un ambiente escolar motivador y participativo.

Es por lo anterior por lo que el propósito principal de esta investigación es generar constructos teóricos de la motivación, el proceso de enseñanza y aprendizaje, para favorecer la permanencia de estudiantes de educación media en instituciones públicas. Para alcanzar este objetivo, es necesario integrar la interpretación de la producción académica sobre estos temas y valorar las percepciones de los actores sociales involucrados (docentes y estudiantes), con el fin de generar nuevos conocimientos que influyan tanto en la formación integral del estudiante y sus valores, como en el fortalecimiento de las instituciones de educación media y su papel en la construcción de aprendizajes significativos para la vida.

Lo anterior se desarrolla a lo largo de tres capítulos que describen, la realidad que se aborda, el marco referencial y el marco metodológico de la siguiente forma:

Momento I: Se hace una recopilación de la realidad abordada y el problema que viven las instituciones de carácter oficial en cuanto a carencias en el fomento del aprendizaje y la permanencia escolar, precisando los interrogantes y propósitos que regirán la investigación junto con la justificación y las dimensiones que lo sustentan.

Momento II: El marco referencial comprende el examen de un conjunto de investigaciones o producciones teóricas y conceptuales que dan sustento a la investigación en el campo de la relación entre enseñanza, motivación para el aprendizaje para favorecer la permanencia escolar. La aproximación al núcleo de la reconstrucción de la mencionada relación se fundamenta en los trabajos sobre el aprendizaje de Ausubel (1976, 1983), las estrategias para el aprendizaje de Díaz y Hernández (2010), la pedagogía crítica (Freire, 2012) el aprendizaje a través de programas de actividades (Driver y Oldham, 1986; Gil y Martínez Torregrosa, 1987) y las relaciones entre permanencia escolar y motivación (Chávez, 2024).

Momento III: El marco metodológico, describe cada uno de los pasos que guiará la investigación, la cual está sustentada en el paradigma interpretativo, es de tipo cualitativo, realizado bajo el método fenomenológico hermenéutico que emplea interpretación de escritos y técnicas e instrumentos para la recolección de información en entrevistas semiestructuradas y observación participante para su análisis y la generación de nuevos conocimientos.

Momento IV: Análisis de los hallazgos, donde se aplica el método seleccionado paso por paso para posteriormente llegar al análisis semántico o interpretación hermenéutica.

Momento V: Teorización que presenta en el cual se presentan los hallazgos derivados del análisis fenomenológico-hermenéutico para consolidar la teoría.

Momento VI: Colofones de cierre que presentan las reflexiones finales y recomendaciones derivadas de los hallazgos obtenidos en el estudio. Por último, se encuentran las referencias y los anexos.

MOMENTO I

APROXIMACIÓN A LA REALIDAD

La motivación en el contexto escolar

La motivación, entendida como el conjunto de procesos internos y externos que activan, dirigen y sostienen el comportamiento hacia metas educativas, constituye un eje transversal en la comprensión del esfuerzo escolar. Este constructo psicológico es particularmente relevante para explicar los esfuerzos de los estudiantes por aprender. Teorías como las de Ausubel, (1976), Vygotsky, (1978) y Bandura, (1977). han centrado en exponer la influencia de la motivación en la configuración del comportamiento escolar de los estudiantes y han encontrado factores comunes que motivan a persistir en la escuela secundaria, tales como la creencia en su propia capacidad y el interés intrínseco en el aprendizaje, a través de la relación con las expectativas educativas (Fan y Wolters, 2012).

De esta manera, en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje, la motivación cobra un papel importante dado que está ligada a la disposición del alumno y al interés en el aprendizaje, porque sin el trabajo del estudiante se reduce el impacto de la actividad del docente, por lo cual se considera que mientras más motivado está el estudiante, más aprenderá y llegará fácilmente al aprendizaje significativo (Castro et al.,

2023). En este contexto, la motivación contribuye a desarrollar sus capacidades, superar sus limitaciones y a atender sus intereses. En el sentido contrario, se ha encontrado que la falta de motivación para el aprendizaje repercute en la caída de la permanencia escolar (Mendoza y Zuleta, 2020) y constituye una auténtica situación de emergencia social.

En tal sentido, la institución escolar y sus aulas deben mantener un ambiente armónico y enriquecedor que motive a cada uno de los estudiantes a construir conocimientos por cuenta propia y desde un trabajo cooperativo que comprenda su propia realidad. En su seno deben ocurrir múltiples momentos de alegría que estimulen el crecimiento humano del ser estudiante, en cuanto a pensamiento y acción, y potencialización de factores no cognitivos. Estos últimos, según una revisión de estudios sobre motivación en contextos educativos hecha por Ochoa Angrino (2022), se refieren a características tales como la motivación y el autoconcepto, las cuales han probado en numerosos estudios ser fundamentales para predecir la permanencia y el desempeño académico en todos los niveles educativos.

Según Robbins et al. (2004, como se citó en Ochoa Angrino, 2022), los factores no cognitivos psicosociales como la motivación predicen en mayor proporción el desempeño académico, incluso en comparación con el estatus socioeconómico y el promedio académico en el colegio. Así mismo, Credé y Kuncel (2008, como se citó en Ochoa Angrino, 2022) encontraron que la motivación, el interés académico y los hábitos de estudio presentan correlaciones más fuertes con el desempeño académico, frente a la habilidad cognitiva, la cual, en particular, tiene correlaciones moderadas con este constructo, lo que quiere decir que, la motivación es tal vez, el punto de partida del proceso de adquisición de conocimientos.

Según Barrera-Osorio et al. (2012, como se citó en Pérez, 2020), la correlación entre calidad educativa y crecimiento económico es más débil en América Latina que en otras regiones del mundo, situación agravada por las profundas desigualdades regionales. La disparidad existente en el sector educativo se manifiesta claramente en la marcada estratificación social entre instituciones educativas públicas y privadas. Estudios como el de Pereyra (2008), evidencian cómo el sistema público, que atiende a

la mayoría de los estudiantes en todos los niveles, debe afrontar el desafío de diseñar estrategias efectivas para diversos contextos socioeconómicos y culturales, mientras que el sector privado opera exclusivamente en zonas urbanas, sirviendo a estudiantes de familias con mayores ingresos y capital educativo.

Sin embargo, y aunque existe segmentación social también dentro del sistema público, es precisamente este sector el que históricamente ha incorporado a estudiantes de hogares desfavorecidos, especialmente en la educación secundaria (Pereyra, 2008). Estos jóvenes enfrentan obstáculos significativos como dificultades académicas, rezago etario y la necesidad de trabajar para contribuir a la economía familiar. Frente a este panorama, las iniciativas implementadas para ampliar la cobertura en educación secundaria parecen estar alcanzando sus límites de efectividad, razón por la cual los actuales desafíos de retención e inclusión demandan un enfoque integral que combine políticas educativas contextualizadas con estrategias redistributivas más amplias, permitiendo así que los estudiantes en situación de vulnerabilidad puedan dedicarse plenamente a su formación académica (Pereyra, 2008).

En cuanto a la permanencia escolar, cabe mencionar, que para el caso de Colombia, se tienen como factores de riesgo para la no permanencia escolar el ser hombre, pertenecer a un grupo étnico, el ingreso tardío a educación primaria, haber estado en un mayor número de colegios, la desmotivación causada por la situación económica, estar en condición de extra edad, vivir en estratos 1 y 2; vivir en familias monoparentales; la movilidad de residencia y la falta de recursos monetarios en el hogar, la reprobación, la ausencia de recursos en los colegios, la ausencia de grado 11° en las sedes educativas, la falta de profesores, la mayor distancia respecto a los colegios y las condiciones precarias en las instalaciones físicas de las escuelas (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

A la hora de atender el problema de la permanencia escolar, es pertinente reconocer que un estudiante motivado puede apropiarse de nuevas experiencias, aumentar los niveles de complejidad en los aprendizajes y trazar metas para superar obstáculos y producir satisfacción personal en el campo educativo (Pintrich y De Groot,

1990). Múltiples estudios relacionan constructos alusivos a la motivación con la permanencia escolar en distintos países de Latinoamérica (e.g. Badilla-Marín y Meza-Rodríguez, 2017; Fernández et al., 2020; Gómez Cáceres, 2024). Esta última autora destaca que un ambiente familiar de apoyo se relaciona con la motivación y el rendimiento académico, y que la falta de interés por el aprendizaje se puede intervenir mediante prácticas pedagógicas inclusivas y atractivas.

Por otra parte, en un estudio realizado con una muestra de adolescentes en educación secundaria, Usán y Salavera (2018) concluyen que los estudiantes con alta motivación intrínseca también presentan alta inteligencia emocional y rendimiento académico, con mayores índices de atención, claridad y regulación emocional. De manera complementaria, Brenner (2022) postula la importancia de la promoción del aprendizaje autorregulado, es decir, de un proceso en el cual los estudiantes toman control activo de su propia adquisición de conocimientos y habilidades. Eso implica que sean los alumnos quienes planifiquen, monitoreen y evalúen su aprendizaje por medio del establecimiento de metas y el involucramiento de componentes como la metacognición, la motivación y la utilización de estrategias de aprendizaje.

Con base en lo expuesto, es plausible establecer una estrecha relación entre la motivación por el aprendizaje y un proceso enseñanza y aprendizaje satisfactorio. En el mismo sentido, es posible señalar cómo la docencia juega un papel crucial en la creación de climas que faciliten estas conexiones y fomenten un sentido de relevancia y autonomía en los estudiantes. Al hacerlo, no solo se mejora el aprendizaje, sino que también se contribuye a la permanencia escolar. La planificación educativa se conecta con los relatos de alegría, evidenciando cómo el contexto y las prácticas docentes configuran la motivación y, por ende, el desempeño. De ahí que la investigación se centre en el gran reto docente de catalizar la motivación intrínseca y construir prácticas que dignifiquen la permanencia escolar en contextos vulnerables.

Descripción de la realidad

En el municipio de Granada, Meta, en Colombia, se encuentran los dos colegios que participan en el desarrollo de este estudio: el Colegio Brisas de Iriqué y el Colegio General Santander. Estas instituciones, pertenecientes al sector oficial de educación formal, están situadas en la zona urbana del municipio, funcionan bajo la modalidad de calendario A, ofrecen atención educativa desde preescolar hasta el nivel técnico, incluyendo primaria, secundaria y media vocacional, y ambas atienden principalmente a estudiantes de estratos socioeconómicos 1 y 2, con alta presencia de población víctima del conflicto armado. Cada una alberga aproximadamente 1.800 estudiantes y la mayoría de los padres de estos se desempeñan en la economía informal, el comercio o en oficios relacionados con el trabajo rural.

Los docentes de estas instituciones narran que en los últimos años la apatía, el desinterés y, por consiguiente, los bajos resultados escolares, han sido protagonistas en las instituciones educativas, hecho que ahora se manifiesta en el abandono escolar. Asimismo, se ha podido evidenciar que son muchos los docentes en las diferentes aulas de clases que no disponen de mecanismos orientados a propiciar la motivación. En numerosos casos las clases tienden a seguir métodos tradicionales de enseñanza, donde solo el docente desempeña un papel central, no existe de manera clara una organización metodológica y por ende se facilita la dispersión de la atención de los estudiantes, que pasa a ser un desafío importante (Zárraga Pérez, 2022).

La baja motivación que los docentes logran incentivar en los estudiantes podría atribuirse a la falta de estrategias pedagógicas innovadoras, generando así un aprendizaje monótono, donde los estudiantes se desconectan de los contenidos lo que se traduce en un bajo rendimiento escolar, poca participación y falta de interés por aprender. Este ambiente poco propicio para el aprendizaje necesita acciones urgentes donde se fomente un ambiente motivador y significativo, lo que implica comprender que la permanencia escolar es un fenómeno crítico que impacta directamente en la vida social. La deserción no solo limita las oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal, sino que también refleja una serie de factores socioeconómicos, emocionales y académicos que afectan la percepción que los estudiantes tienen sobre la educación.

Comprender las interacciones entre las actividades propias del proceso enseñanza y aprendizaje y la motivación escolar, permitirá identificar estrategias efectivas para fomentar la motivación y por consiguiente la permanencia escolar, contribuyendo así al fortalecimiento del proceso educativo en la educación media. En tal sentido, este estudio requirió una revisión documental que definiera y analizara la motivación escolar y su impacto en el aprendizaje, detallando los factores que la impulsan y, sobre todo, el rol del docente en su generación. En consecuencia, se analizan conceptos fundamentales como la motivación, el aprendizaje, la innovación y las estrategias pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, destacando la importancia de las actividades en el aula, en especial, las relacionadas con la concepción de los estudiantes como sujetos que aprenden a través de su participación crítica y activa en la sociedad.

Por lo antes expresado nacen las siguientes interrogantes de investigación:

Interrogantes de la investigación

Pregunta general

PG. ¿Cuáles son los significados que otorgan los estudiantes de educación media en instituciones públicas de Colombia a la motivación, el proceso de enseñanza y aprendizaje, para favorecer la permanencia?

Preguntas específicas

PE1. ¿Qué percepciones tienen los estudiantes y docentes sobre la motivación escolar, el proceso de enseñanza y aprendizaje en escolares de educación media en instituciones públicas?

PE2. ¿Qué significados situados atribuyen los actores sociales a la motivación escolar la permanencia académica en contextos educativos vulnerables?

PE3. ¿Qué categorías teóricas emergen desde la interpretación de las experiencias de estudiantes y docentes en torno a la motivación, el proceso de enseñanza y aprendizaje, la permanencia escolar en educación media?

PE4. ¿Qué estrategias pedagógicas pueden derivarse de las experiencias e interpretaciones de los estudiantes y docentes para fortalecer la motivación y la permanencia escolar en la educación media?

Propósitos del estudio

Propósito general

PPG. Generar constructos teóricos de la motivación, el proceso de enseñanza y aprendizaje, para favorecer la permanencia escolar de estudiantes de educación media en instituciones públicas de Colombia.

Propósitos específicos

PPE1. Identificar las percepciones de los estudiantes y docentes sobre la motivación escolar, el proceso de enseñanza y aprendizaje en instituciones públicas de educación media.

PPE2. Interpretar los significados situados que atribuyen los estudiantes y docentes a la motivación escolar, desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica, con el fin de favorecer la permanencia académica en contextos educativos vulnerables.

PPE3. Develar los elementos teóricos emergentes que articulan los conceptos de motivación, proceso de enseñanza y aprendizaje y permanencia escolar en educación media.

PPE4. Configurar estrategias pedagógicas orientadas a favorecer la motivación y la permanencia escolar en la educación media, en coherencia con los significados atribuidos por los actores sociales.

Justificación

En coherencia con los desafíos contextuales previamente abordados, desde el punto de vista educativo, según Schunk et al. (2014), los estudiantes motivados se involucran en actividades que consideran que les harán aprender (e.g. tomar notas, atender a una clase, repasar el material de la clase y pedir ayuda), mientras que estudiantes con baja motivación no son sistemáticos en sus esfuerzos para el aprendizaje (e.g. no prestan atención, no organizan el material, no toman notas o son de mala calidad, no monitorean su comprensión o no piden ayuda). Por su parte, el proceso de enseñanza y aprendizaje involucra dos factores interdependientes (v.g. enseñanza y aprendizaje) que requieren de diversos agentes activos (v.g. docente, estudiantes, familia y comunidad) y en comunicación constante para posibilitar el aprendizaje (Osorio Gómez et al., 2021).

En este sentido, la propuesta buscó un ejercicio de generación de conocimiento valioso para comprender y orientar mejor la vida escolar hacia la promoción de la motivación. Se resalta la relevancia de la motivación en la praxis educativa; pues como señalan Garcés et al. (2022), el docente, desde su formación, debe ser capaz de generar espacios que estimulen a los estudiantes a superarse y a desarrollar habilidades y competencias mediante estrategias motivadoras. Estas deben estar sustentadas en actividades bien diseñadas, que “posibiliten la creación de un ambiente favorable en el desempeño estudiantil con una mejora sustancial de los resultados académicos” (Alvarado et al., 2021, p.3).

Por otra parte, el logro de los propósitos de este estudio permite una mejor contextualización y aplicación de las estrategias pedagógicas que se emplean en el aula,

con el objetivo específico de fortalecer la motivación escolar, a la vez que se aseguran los aprendizajes habituales o emergentes requeridos por las instituciones educativas. Esta visión coincide con el propósito de la línea doctoral en Formación Docente, desde la cual se estructuró esta investigación.

A nivel social, como se verá más adelante, la reflexión sobre la permanencia escolar pasa por el hecho de centrar el análisis en los procesos que mantienen al estudiante en la institución educativa, no solamente en la identificación de aspectos responsables de la deserción (e.g. Ministerio de Educación Nacional, 2022). Por esta razón el presente trabajo puede y debe contribuir a mitigar el drama social del abandono escolar, el cual reproduce condiciones de desventaja en el marco de una realidad socioeconómica compleja, como lo es la latinoamericana (Moreno Bernal, 2014), pero más allá de eso, supone la ampliación de la comprensión del fenómeno al incluir en la reflexión el concepto de permanencia escolar y sus elementos constituyentes.

A nivel teórico y metodológico, el presente trabajo presenta un estudio y análisis de la naturaleza del proceso de enseñanza y aprendizaje de educación media en instituciones públicas. La vía para investigar esa realidad es situar al estudiante como sujeto de estudio en el marco de la relación entre la motivación, el proceso de enseñanza y aprendizaje, para favorecer la permanencia educativa. Es por esto por lo que, desde un enfoque epistemológico, este estudio busca conceptualizar la motivación escolar y comprender los significados del aprendizaje y la permanencia de los estudiantes en las instituciones educativas.

Ahora bien, desde una dimensión axiológica, el proceso de construcción descrito se sitúa desde la creencia de que una educación de calidad no debe limitarse a la transmisión de conocimientos, sino orientarse hacia la formación de individuos integrales que contribuyan a una mejor sociedad. Este estudio concibe al estudiante como un ser integral que se forma no solo intelectualmente, sino también emocional y éticamente, y responde a motivaciones del medio en el que se desarrolla. Por ello, el uso de entrevistas semiestructuradas busca captar no solo el componente cognitivo, sino también emocional y ético de la formación escolar.

A nivel epistemológico, la investigación busca comprender cómo se configura la motivación escolar desde la perspectiva de los estudiantes, reconociéndose como sujetos activos en el proceso de aprendizaje. Se parte de un enfoque interpretativo que concibe el conocimiento como una construcción situada, mediada por las experiencias, emociones y contextos sociales de quienes aprenden. Sobre el enfoque constructivista e interpretativo, Guba & Lincoln (1994) afirman que, en el campo de la investigación cualitativa, este permite construir conocimiento desde la experiencia y el análisis de contexto. En este sentido, el estudio busca aportar al cuerpo teórico de la educación al problematizar la relación entre motivación, aprendizaje y permanencia escolar desde una mirada fenomenológica-hermenéutica, centrada en la subjetividad del estudiante.

A nivel teleológico, esta investigación tuvo como fin último contribuir a la mejora de la calidad educativa mediante el fortalecimiento de prácticas pedagógicas que promuevan la permanencia escolar en contextos vulnerables. Se propone aportar a la teorización académica sobre educación al visibilizar la voz de los estudiantes y comprender cómo los significados de la motivación, la permanencia y el desempeño académico. En esa línea, el estudio busca promover enfoques pedagógicos más humanos, empáticos y contextualizados, orientados a transformar la escuela en un espacio de sentido, acogida y desarrollo integral. Así como aportar desde una perspectiva cualitativa una mirada más cercana a los agentes directamente involucrados con el fin de que sea desde la voz de estos que se problematice las condiciones en las cuales se dan las prácticas educativas y se analice su rol en el conjunto de proceso educativos, tal como sugieren Reich (2021).

Este estudio se sustenta en el Plan Decenal de Educación 2016-2026 de Colombia donde se estipula que la educación es una necesidad latente de todos los pueblos, ya que por medio de ella se puede aportar al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y superar las brechas sociales (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Con base en lo anterior, esta propuesta investigativa responde a la línea de investigación denominada: Formación docente, pues el estudio subraya el papel crucial que juegan los docentes en la implementación de estrategias motivacionales

eficaces para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es necesario recalcar que la formación y capacitación docente son un aspecto esencial en la calidad educativa, pues un docente formado y actualizado en nuevas tendencias educativas puede implementar dentro del salón de clases métodos que fomenten la motivación, que como se ha expuesto está estrechamente relacionada con el aprendizaje.

Lo anterior quiere decir que el papel del docente es clave para alcanzar el éxito escolar, por lo que, en el contexto regional, nacional y local la presente investigación cobra una relevancia coyuntural. Respondiendo a la necesidad de comprender la motivación escolar por medio del conocimiento de las experiencias de estudiantes desde sus propias vivencias, se propone el uso de los métodos interpretativos. Posicionando el valor de esta investigación en la contribución a la justicia educativa, el cual se encarna en el fomento de la permanencia escolar y la mejora de oportunidades de vida para jóvenes vulnerables, se propone desde el plano metodológico un enfoque cualitativo que sea desarrollado con entrevistas semiestructuradas y observación participante, cuyo análisis pertenece al marco fenomenológico hermenéutico gadameriano para explorar cómo los estudiantes experimentan la motivación y cómo la elaboran individualmente, a través de la voz de los mismos y de su docente.

El estudio se aborda desde el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo, dado que su propósito central es comprender los significados que los actores educativos atribuyen a sus experiencias escolares en contextos de vulnerabilidad. Este paradigma permite acceder a la dimensión simbólica, emocional y situada de los fenómenos educativos, reconociendo que el conocimiento no se construye desde la objetividad distante, sino desde la interacción dialógica entre sujeto y mundo. En coherencia con el enfoque fenomenológico-hermenéutico gadameriano, la investigación se orienta hacia la interpretación profunda de las vivencias, entendidas como textos que deben ser leídos, comprendidos y resignificados. Así, el acto investigativo se convierte en una conversación entre horizontes, donde la voz del estudiante no es objeto de análisis, sino interlocutora activa en la construcción de sentido.

El estudio busca nutrir la línea de investigación “Formación Docente” dado que genera aportes significativos que visibilizan el tema de la motivación y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. Alguna de las experiencias y significados de quienes participaron en el estudio, aluden directamente con la formación docente, por lo que, la mencionada línea tendrá aportes suficientes para su disertación e intercambio de investigadores.

MOMENTO II

MARCO REFERENCIAL

En este capítulo se ponen en contexto antecedentes relevantes para el presente estudio, tanto de investigación como teóricos y legales. Para el primer caso, se revisan antecedentes internacionales y nacionales. En el segundo, se enmarcan los tres elementos centrales para el actual trabajo, a saber, motivación (y motivación escolar), el proceso de enseñanza y aprendizaje (incluyendo el rol del docente y de las estrategias pedagógicas), y la permanencia escolar en la educación media. En tercera instancia se aborda el marco legal aplicable a la actual investigación y el contexto en el que se lleva a cabo.

De manera introductoria, cabe resaltar que cuando los estudiantes son partícipes y activos en su aprendizaje, realizan las actividades escolares por la satisfacción inherente que estas proporcionan, o como lo ha sido nombrado por la psicología, por motivación intrínseca. Un interesante estudio de tipo longitudinal con participantes de secundaria que identifica empíricamente la relevancia de la motivación cuando se intenta explicar la permanencia escolar (Fan y Wolters, 2012). Este estudio muestra caminos posibles que motivan a los estudiantes a permanecer en la escuela secundaria, que tienen que ver con las creencias de habilidad del estudiante y su interés intrínseco por el aprendizaje, a través de su relación con las expectativas del estudiante.

En este orden de ideas, si se toma en consideración que estos aspectos (v.g. creencias de habilidad, interés intrínseco y expectativas), pueden ser influenciadas por el docente, entonces el proceso de enseñanza y aprendizaje tendría la capacidad de fortalecer la permanencia escolar. Como se ha mencionado anteriormente, el presente trabajo busca establecer la manera en que la motivación y el proceso enseñanza y aprendizaje inciden sobre la permanencia escolar, que a su vez está influenciada por múltiples factores individuales, familiares, escolares y contextuales (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

Antecedentes de investigación

Con el objetivo de dar respuesta a los propósitos de la investigación, es valioso y orientador reconocer lo que los trabajos previos en la materia de estudio tienen por decir. A continuación, se presenta una contextualización de la manera en la que se ha estudiado el fenómeno de permanencia escolar, el constructo de motivación y las metodologías implicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje a nivel internacional y nacional. Luego de abordar algunos trabajos de relevancia en otros países, se revisan brevemente esfuerzos locales, incluyendo los gubernamentales, para abordar el fenómeno de permanencia escolar.

Internacionales

En su tesis doctoral titulada “Factores asociados a la permanencia de estudiantes de telesecundaria en familias rurales del estado de Tabasco”, Morales (2022) se propuso analizar las relaciones intrafamiliares que permiten generar las condiciones que hacen posible la permanencia del estudiante en las escuelas del subsistema de telesecundaria. En ella se realiza un estudio de caso de tipo cualitativo en estudiantes de tercer grado en México, encontrando que aspectos relacionados con los estudiantes como el cuerpo docente, la gestión escolar, la estructura de la comunidad, el entorno escolar y la infraestructura interfieren con el rendimiento académico.

El autor resalta que mucha de la investigación en el tema se centra en la deserción y no en “los que se quedan”, que serían en últimas los responsables de la permanencia, siendo una muy importante el apoyo familiar y la motivación, entre otros procesos. Este estudio aporta a la presente investigación dos cuestiones especialmente relevantes. La primera es el énfasis en el estudio de la permanencia, más que en el estudio de la deserción. La segunda es la relevancia de contemplar que el análisis de la permanencia escolar puede incluir lo individual y lo social, que el autor denomina “capital social”, y que involucra en primera instancia el rol familiar en la motivación y en la permanencia de los estudiantes.

Se presenta el estudio doctoral realizado por Calbacho (2022), titulado: “Gamificación como metodología de la enseñanza y el aprendizaje para el fomento de la Motivación, la Satisfacción y el Mejoramiento del Rendimiento académico”, que tenía por objetivo explorar el efecto de la gamificación en la motivación, la satisfacción y el rendimiento académico de los estudiantes de segundo año de la Facultad de Odontología, Concepción, Chile, durante el año 2019, empleó un enfoque cuantitativo cuasiexperimental longitudinal sobre una muestra elegida por conveniencia, a través de un muestreo no aleatorio accidental. Este estudio arroja indicios sobre cómo la gamificación puede favorecer la motivación intrínseca y ser significativamente mejor para favorecer la motivación, satisfacción y rendimiento académico frente a las clases magistrales, mejoras que parecen no responder a características sociodemográficas. Este trabajo permite entender la gamificación como otra estrategia dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje que favorece la motivación, especialmente a nivel intrínseco.

Por su parte, la tesis doctoral realizada por Núñez (2025), que se titula: “Determinantes de la permanencia en institutos tecnológicos de la zona Norte de Ecuador: un análisis multifactorial desde la perspectiva de la calidad educativa”, tuvo como propósito principal crear una base teórica sobre los elementos que definen la permanencia de los estudiantes y su impacto en las percepciones de la calidad educativa en los institutos tecnológicos de la región norte de Ecuador. Empleó una metodología mixta en donde se partió del paradigma interpretativo, se utilizaron encuestas y

entrevistas, y se desarrolló un modelo multifactorial. Su principal hallazgo consistió en la identificación de una relación directa entre la calidad educativa y la permanencia escolar. Esta investigación aporta información relevante en cuanto a entender la calidad educativa como contextualizada o sujeta a aspectos socioeconómicos, institucionales y académicos, que terminan por determinar en gran medida la permanencia escolar.

En el presente estudio, la relación entre la calidad educativa y permanencia se aborda como una estructura de sentido emergente en la experiencia vivida del estudiante. Se indagará cómo los participantes significan la calidad docente, la pertinencia curricular, los recursos e infraestructura, la gestión y el clima institucional, y cómo estos significados se articulan con su decisión de permanecer. Este abordaje permitirá interpretar la permanencia no solo como resultado de factores externos, sino como una configuración de sentido producida por la interacción entre prácticas pedagógicas, apoyos y los contextos mismos.

En el marco de las investigaciones antes mencionadas, se evidencia un giro significativo en la forma de abordar la permanencia escolar: en lugar de focalizarse únicamente en la deserción, se comienza a valorar el testimonio y la vivencia de los que se quedan como fuente legítima de conocimiento educativo. Este giro es especialmente relevante para el presente estudio, dado que la investigación se inscribe desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica que reconoce la experiencia vivida del estudiante como punto de partida epistemológico. En este sentido, recuperar las voces de quienes han permanecido en contextos vulnerables permite comprender su trayectoria escolar, y resignificar constructos teóricos situados que integren la motivación, enseñanza y permanencia desde la interpretación de sus propias vivencias.

Bajo esta perspectiva fenomenológico hermenéutico, el diseño de uno de los instrumentos de investigación (entrevista semiestructurada) incluyó ejes de indagación como: (a) La motivación intrínseca y extrínseca, (b) Apoyos familiares y capital social, (c) Prácticas docentes y estrategias didácticas, y (d) Percepciones de la calidad educativa en sus dimensiones docente, curricular, institucional y material. En concordancia con lo anterior, el estudio de Morales (2022) aporta una base argumentativa para comprender

cómo el capital familiar, institucional y comunitario puede ser entendido desde la fenomenología como horizonte de sentido para la permanencia educativa.

Tomados estos hallazgos en conjunto con los anteriores se encuentra que:

1. El fenómeno de la permanencia escolar puede ser diferente e incluso más importante que el de la deserción.

2. La permanencia puede estar influenciada por la motivación y la motivación influenciada por el docente.

3. La gamificación puede funcionar como estrategia para fortalecer la motivación intrínseca.

4. Sobre la decisión de permanecer o desertar participa de manera directa o indirecta la familia del estudiante, tanto como factores de tipo económico, social e institucional, entre las que prima la calidad educativa.

En síntesis, los antecedentes internacionales aportan una base sólida vinculada con la motivación que contribuyó a nutrir la tesis que se presenta.

Nacionales

En la tesis doctoral de Chávez (2023), titulada “Modelo Teórico de formación docente basado en competencias didácticas para la promoción del aprendizaje significativo y el fortalecimiento de la permanencia escolar en estudiantes de educación básica”, tuvo como propósito generar un modelo teórico de formación docente, basado en competencias didácticas en la promoción del aprendizaje significativo mediante estrategias holísticas para el fortalecimiento de la permanencia escolar de los estudiantes en la Institución Educativa Técnica Industrial de Turbana. Empleó el análisis de contenido producto de métodos cualitativos dentro del paradigma interpretativo, a través del método de la teoría hermenéutica, en estudiantes y docentes.

En el trabajo se logró identificar la necesidad de capacitar a los docentes para que puedan sacar provecho del aula de clase e impulsar el aprendizaje significativo en sus estudiantes. Aporta cómo el docente puede valerse del aprendizaje significativo para sacar provecho de la oportunidad que brinda el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, Silvera (2020), realiza su tesis doctoral de nombre “Diseño y validación de un modelo integrador para la medición, análisis y seguimiento de la deserción escolar en instituciones oficiales de educación básica y media del distrito de Barranquilla y el departamento del Atlántico”. Esta tuvo por objetivo diseñar y validar un modelo integrador para la medición, análisis y seguimiento de la deserción escolar en instituciones oficiales de Educación Básica y Media del distrito de Barranquilla. Empleó un diseño mixto ex post facto, encontrando una especial relevancia en la complejidad del fenómeno y llama la atención a que no existe una concepción unificada, por lo que se interviene desde miradas incompletas. De este trabajo se puede extrapolar la relevancia que tiene el monitoreo constante de los procesos responsables de la permanencia y la toma de acciones tempranas desde el nivel individual.

En este orden de ideas, Peña (2023) desarrolló una tesis doctoral de nombre “Constructos teóricos sobre la motivación escolar en los espacios rurales desde los aportes de las inteligencias múltiples en educación secundaria de Colombia”. En ella se buscaba generar constructos teóricos sobre la motivación escolar propiciada por los docentes en los espacios rurales desde los aportes pedagógicos de las inteligencias múltiples en Educación Secundaria, a través de métodos cualitativos. El trabajo destacó la importancia de motivar a los estudiantes desarrollando un sentido de identidad, pertenencia, solidaridad y responsabilidad social, destacando que “el docente es el agente motivador, genera en el estudiante una actitud positiva, de optimismo mejorando así el proceso de aprendizaje. Así, se evitará que el estudiante pierda el interés por su formación personal, para evitar cualquier deserción” (Peña, 2023, p. 45). Destaca la relevancia del docente para el proceso motivacional del estudiante, apelando a movilizar recursos intrínsecos en el estudiante que podrían redundar la permanencia escolar.

Los antecedentes presentados destacan la relevancia que tienen los procesos individuales en la decisión continua de permanecer en la escuela, son los maestros unos primeros convocados a fortalecer la motivación. En este contexto, la permanencia escolar debe ser un proceso en constante monitoreo y el aprendizaje significativo puede funcionar como una herramienta de los docentes para dinamizar el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia un incremento de la motivación en los estudiantes.

Bases teóricas y conceptuales

En este apartado se revisan los fundamentos sobre la motivación y la motivación escolar, junto con sus vínculos con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se exponen algunas teorías al respecto para luego pasar al proceso de enseñanza y aprendizaje propiamente dicho, a partir de describir el rol del docente y de las estrategias pedagógicas, respecto a las cuales se abordan algunos ejemplos. Por último, se aborda el tema de la permanencia escolar en educación media en el contexto colombiano

Motivación

La compilación de Ryan et al. (2019) sobre motivación señala que enfoques tradicionales como la teoría de metas de logro (Achievement Goal Theory) y la teoría de expectativas valor (Expectancy Value Theory), presentan limitaciones cuando se extrapolan sin adaptación a entornos culturales diversos o a poblaciones vulnerables. Adicionalmente, estos autores critican la persistencia de modelos centrados en incentivos extrínsecos, como los derivados de la teoría del refuerzo, por su escasa capacidad para explicar procesos motivacionales sostenible en el tiempo y, por el contrario, defienden la teoría de la autodeterminación (Self Determination Theory -SDT), respaldado por una buena cantidad de estudios longitudinales, meta análisis e intervenciones que demuestran su eficacia en diferentes niveles educativos y contextos socioculturales.

Entre otras teorías fundamentadas científicamente, el conductismo dominó la ciencia motivacional durante más de medio siglo XX. Esta corriente se desarrolló a partir

de los trabajos de Watson sobre el paradigma estímulo-respuesta, enriquecidos por Thorndike y Hull, quienes incorporaron la función del comportamiento para satisfacer necesidades. Posteriormente, la teoría operante de Skinner enfatizó en los eventos ambientales que influyen en la conducta, concibiendo la mente como una "caja negra", lo que limitó la comprensión integral de las motivaciones humanas. Teorías posteriores se enfocaron en procesos cognitivos y otros eventos internos (Ryan et al., 2019; Heckhausen, 2018). La relevancia del enfoque conductista para el estudio radica en reconocer cómo las influencias externas, mediante historias de aprendizaje (operante o respondiente), afectan el comportamiento individual.

Lo planteado, resulta particularmente útil para comprender la deserción escolar como una conducta motivada por el deseo de evitar situaciones adversas o por obtener algo que el individuo considera deseable. Aunque las teorías cognitivas, como la plantea Heckhausen (2018), resaltan el “cálculo” interno como experiencia práctica que cada estudiante realiza al enfrentar una disonancia o desequilibrio entre sus creencias y su realidad, el presente estudio da un paso distinto. No se trata de reconstruir o cuantificar esos procesos mentales, sino de comprender, de tener una lectura, de cómo viven y el significado que los estudiantes le dan a esa tensión en contextos concretos.

De este modo, después de describir brevemente el modelo de “cálculo” cognitivo [que varía entre la decisión de desertar o de persistir según el grado de incompatibilidad interna], se introduce la perspectiva de la experiencia situada. Aquí, la atención se centra en el relato subjetivo: ¿cómo sienten, describen y articulan los propios actores el proceso de “volver al orden” cognitivo en su día a día escolar? Esta interpretación, desde la perspectiva personal, facilita la identificación de matices culturales, emocionales y materiales que un abordaje meramente explicativo de los procesos internos no consigue abarcar.

Esta apertura hacia la experiencia situada permite distinguir dos niveles complementarios en el análisis: por un lado, el “cálculo” interno, entendido como la gestión práctica de tiempos, recursos y decisiones cotidianas; por el otro, el significado vivido, que remite a las formas en que los sujetos interpretan, sienten y resignifican esa

tensión cotidiana en contextos específicos (Cruz, 2020). Ambos niveles coexisten en los relatos estudiantiles, y su diferenciación analítica resulta clave para comprender no sólo lo que hacen los estudiantes, sino cómo lo experimentan y qué sentido le atribuyen. A continuación, se presenta un cuadro comparativo que ilustra esta distinción a partir de preguntas generadoras y fragmentos de entrevistas a partir de las modalidades propuestas.

Tabla 1

Distinción analítica entre el cálculo interno y el significado vivido de estudiantes en un contexto de tensión académico laboral

MODALIDAD	PREGUNTAS GENERADORAS	EJEMPLOS DE FRAGMENTOS DE ENTREVISTAS
Cálculo interno	¿Cómo organizas tu tiempo entre trabajo y estudio? ¿Qué criterios usas para decidir qué actividades priorizar? ¿Cómo manejas tus recursos económicos para cubrir tus gastos como estudiante de educación media?	"Si trabajo cuatro horas más, puedo pagar las copias, pero pierdo tiempo para estudiar para el examen. Siempre estoy haciendo cuentas para ver qué puedo sacrificar". "Me tocaba decidir: ¿compro el libro o ahorro para el bus? Hacia cálculos mentales todo el tiempo".
Significado vivido	¿Qué significa para ti tener que elegir entre trabajar y estudiar? ¿Cómo te sientes cuando no puedes cumplir con tus responsabilidades académicas? ¿Qué representa para ti el esfuerzo que haces para continuar estudiando?	"Cada vez que falto a clase por trabajo, siento que estoy traicionando mi sueño. Es como si tuviera que elegir entre sobrevivir y avanzar". "Estudiar es mi forma de agradecer el sacrificio de mis padres. Cuando no rindo, siento que les fallo".

Nota. Tabla elaborada a partir de entrevistas y relatos analizados en González (2019), Cruz (2020) y elaboración propia con base en distinciones metodológicas entre experiencia práctica y sentido subjetivo.

Además de las teorías cognitivas o cognitivistas, en Estados Unidos se incorporó el existencialismo europeo a las teorías de la motivación a través de la psicología humanista, que incluyó la teoría de Maslow (1954) sobre la jerarquía de necesidades (Heckhausen, 2018). Establece grupos de motivaciones que dependen de la priorización de cinco tipos de necesidades, a saber, (a) fisiológicas (que se relacionan con las funciones esenciales del individuo, como ser biológico: abrigo, alimentarse y descansar, (b) de seguridad (relacionadas con el hecho de mantener la tranquilidad y garantizar la vida del ser humano en la sociedad), (c) de amor y pertenencia (hace referencia a la necesidad de lograr buenas relaciones interpersonales y afectivas), (d) de estima o auto

respeto, y, por último, (e) de autoactualización o autorrealización. Las necesidades mencionadas, se corresponden con las distintas etapas del desarrollo, siendo de especial relevancia la adolescencia, lo que sería un escenario a explotar por parte de intervenciones escolares que promueven la permanencia y previenen la deserción.

En línea con esto, Bisquerra (2000) plantea que un individuo que no logre cubrir sus necesidades como ser social reduce su motivación personal para hacer varias tareas. En tal sentido, investigaciones recientes plantean que, en el sistema educativo, las personas que tienen ventajas económicas, sociales y emocionales se relacionan mejor en las actividades educativas, mientras que las personas que presentan ciertas necesidades o carencias de afectos, se le dificulta mantener su atención en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en los niños, niñas y adolescentes (cf. Ministerio de Educación Nacional, 2022).

Una de las actualizaciones más conocidas de la teoría de Maslow, es la propuesta por Alderfer (1969) como se citó en Harith et al. (2022). Este autor reduce el modelo a tres tipos de demandas o necesidades: las de existencia, las de relación y las de crecimiento, y pueden aplicarse a contextos de enseñanza y aprendizaje (e.g. Harith et al., 2022). Otro modelo que involucra las necesidades como motivación para el aprendizaje es el de McClelland (1987), como se citó en Saufianim et al. (2023), propone tres necesidades que motivan la permanencia escolar: logro, poder y afiliación. Estas tres necesidades podrían interactuar como motivadores que fortalezcan la permanencia escolar a través de ciertas prácticas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En conclusión, el proceso enseñanza y aprendizaje está atravesado por factores sociales y culturales que trascienden el paradigma estímulo-respuesta, aunque no lo desestiman. Bajo este contexto, es deseable que las teorías de motivación logren trascender el impacto sobre la conducta de los individuos por medio de mecanismos que, aunque eficientes, suelen dejar de lado su contexto. Siendo la motivación un proceso complejo, que responde además a un contexto, resulta fundamental adoptar perspectivas integradoras que contemplen tanto los aspectos cognitivos y emocionales del estudiante como las dinámicas socioculturales en las que se encuentra inmerso. Las estrategias

pedagógicas efectivas deben, por tanto, articular los saberes disciplinares con las realidades particulares de cada contexto educativo, reconociendo que la motivación no emerge en el vacío sino en el marco de relaciones, significados y prácticas culturales que configuran la experiencia educativa.

Motivación escolar

La motivación escolar puede definirse como el conjunto de ideas, creencias y disposiciones que orientan la conducta de los estudiantes en contextos educativos, influyendo directamente en sus metas individuales, su nivel de atención, concentración y disposición tanto como dentro como fuera del aula (Ordoñez y Chávez, 2024). En este sentido, (Durán y Acle, 2022) proponen que la motivación escolar se manifiesta a través de conductas con características específicas, como el interés, la persistencia y el esfuerzo: el interés actúa como el factor o detonante que inicia una conducta; la persistencia como el mantenimiento de dicha conducta; y el esfuerzo como la cantidad de recursos cognitivos empleados para aprender. Ahora bien, aunque hay un mayor consenso académico sobre esa premisa, el análisis desde distintas tradiciones teóricas ha generado dos grandes dicotomías documentadas por Duran y Acle (2022).

La primera dicotomía plantea si la motivación escolar debe entenderse como un conjunto de procesos causales que originan una conducta o como una respuesta conductual ante determinados estímulos; es decir, si la motivación es causa o consecuencia. La segunda dicotomía se centra en si la motivación escolar debe asociarse con la mera realización de actividades escolares o con su papel como sustento del aprendizaje académico. Estas tensiones teóricas no sólo enriquecen el análisis conceptual, sino que también permiten situar la motivación escolar como un eje articulador entre el desempeño observable y los procesos internos del estudiante.

Esta investigación se enfocó en la segunda dicotomía. Al respecto, Duran y Acle (2022) recogen la postura de quienes sostienen que la motivación escolar debe ir más allá de la simple ejecución de tareas académicas y orientarse hacia la activación de recursos cognitivos que favorezcan el aprendizaje significativo. Lo cierto es que no todas

las actividades en el contexto pedagógico contribuyen a procesos de enseñanza y aprendizaje relevantes; por ello, resulta más adecuado conceptualizar la motivación escolar en función de aquellas actividades académicas que efectivamente median en la construcción del conocimiento (Durán y Acle, 2022). En consonancia con lo anterior, Ordoñez y Chávez (2024) documentan como otros autores apoyan la idea de que la motivación escolar se basa realmente en comprender por qué los estudiantes hacen tareas asignadas por el profesor y por qué quieren aprender estos contenidos.

Atendiendo a lo anterior, esta investigación comprende la motivación escolar desde una perspectiva centrada en el aprendizaje significativo, pues esto permite enfocar los esfuerzos pedagógicos hacia actividades que realmente contribuyan al desarrollo cognitivo del estudiante, superando enfoques reduccionistas basados solo en la ejecución de tareas. Luego, este es un concepto relevante para esta investigación porque como lo documenta Ordoñez y Chávez (2024), la motivación escolar es importante en el ajuste personal al ser un factor predictivo crucial en los logros y en el desempeño académico. En línea con esta perspectiva, Llanga et al. (2019), por ejemplo, hallaron que la motivación en estudiantes contribuye a que estos lleven a cabo un aprendizaje óptimo.

La motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje

En el ámbito educativo, suele distinguirse entre dos tipos de motivación: la motivación extrínseca, que se refiere a comportamientos orientados a obtener recompensas o beneficios externos por la realización de una actividad; y la motivación intrínseca, en la que el comportamiento está guiado por intereses personales y el deseo de ejercer las propias capacidades, siendo la actividad gratificante en sí misma. Esta última se asocia más estrechamente con el aprendizaje significativo (Díaz y Hernández, 2010). Desde los enfoques que promueven la motivación intrínseca, el rol del docente consiste en despertar el interés de los estudiantes, asignando a las tareas un propósito claro que genere gusto por la actividad escolar y les permita comprender su utilidad tanto a nivel personal como social (Díaz y Hernández, 2010). Esto dependerá, en gran medida, de la manera en que se lleve a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, enmarcado en las siguientes tres teorías:

*Aprendizaje significativo***:** La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1983) plantea que el aprendizaje depende de la estructura cognitiva previa, la cual hace referencia a los conceptos e ideas que un individuo posee y su interacción con información nueva. En el proceso de enseñanza y aprendizaje conocer la estructura cognitiva es importante, pues para los docentes reconocer la organización que hacen sus estudiantes de sus herramientas metacognitivas permite la orientación de la labor educativa. Es así como los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel rompen con la mirada que cataloga la labor educativa como una que se desarrolla sin concepciones previas y el aprendizaje como un proceso que comienza de cero. En conclusión, desde esta teoría, el factor más importante en el proceso de aprendizaje significativo es lo que el alumno ya sabe y cómo desde el proceso pedagógico es orientado a relacionar ese conocimiento previo con los nuevos contenidos que está recibiendo.

*Teoría de la autodeterminación y su relación con el aprendizaje***:** La teoría de la autodeterminación, formulada por Deci y Ryan en 1985 se ha desarrollado a lo largo de varias décadas gracias a sus exhaustivas investigaciones y la publicación de numerosos estudios. Esta teoría destaca la importancia de la autonomía, la competencia y la conexión social, para fomentar la motivación intrínseca y el bienestar psicológico. Cuando estas necesidades son satisfechas, los estudiantes muestran mayor motivación intrínseca, lo que a su vez mejora su rendimiento académico. Asimismo, destaca la importancia de la autodeterminación en la motivación intrínseca de los estudiantes, lo que es fundamental para entender cómo se involucran en su aprendizaje. En este caso se presenta como un enfoque que permite indagar cómo las necesidades de un individuo como ser social puede determinar su desempeño académico. Esta teoría sirve de sustento a la investigación, porque estudia y analiza cómo el ambiente educativo en Granada – Meta Colombia puede ser un factor limitante en los estudiantes.

*Teoría sociocultural y sociocognitiva del aprendizaje***:** La teoría de Vygotsky (1978) cambió el foco de las perspectivas conductista y cognitivistas dominantes en su época, al otorgar un papel central a la interacción social y la cultura en el proceso de aprendizaje. Según su enfoque, el aprendizaje se construye a partir de la relación con otros individuos

dentro de un contexto social determinado. Así, la cultura, las interacciones sociales y el uso de herramientas mediadoras resultan fundamentales para el desarrollo cognitivo. A pesar de su fallecimiento en 1934, las aportaciones desde el enfoque sociocultural de Vygotsky, la motivación escolar se construye en interacción social, en estrecha relación con los procesos de mediación simbólica que ocurren en el aula. Esta perspectiva permite comprender que el aprendizaje no es un acto individual ni aislado, sino una experiencia compartida que se configura en el diálogo, la colaboración y el reconocimiento mutuo.

En el marco de esta investigación, dicha concepción resulta especialmente pertinente para analizar la permanencia escolar en contextos vulnerables, donde las relaciones intersubjetivas entre docentes y estudiantes adquieren un valor estructurante. En estos escenarios, la motivación no emerge como respuesta a estímulos externos, sino como resultado de prácticas pedagógicas que habilitan la participación, la agencia y el sentido de pertenencia. Así, el enfoque vygotskiano sustenta la idea de que permanecer en la escuela no depende únicamente de condiciones materiales, sino de la posibilidad de construir vínculos significativos que otorguen sentido a la experiencia educativa.

Por otro lado, Bandura (1977) reconoce la importancia de la observación y los modelos a seguir en el proceso de aprendizaje. Según su teoría, los estudiantes que reciben apoyo o son influenciados positivamente por otras personas dentro de su entorno académico se ven favorecidos en su motivación, lo cual impacta directamente en su desempeño y aprendizaje. Por ello, es fundamental mantener un ambiente escolar sano, con actitudes que fomenten la motivación. En este sentido, el contexto social y cultural de los estudiantes juega un papel crucial, porque permite comprender cómo los significados de sus experiencias se orientan en la motivación. En el caso colombiano, este aspecto adquiere particular relevancia, pues las interacciones sociales pueden tener efectos tanto positivos como negativos en la educación. La socialización, el apoyo mutuo y las relaciones interpersonales contribuyen al desarrollo intelectual de los alumnos.

Esta teoría resulta especialmente relevante para el estudio planteado, porque permite analizar la influencia que ejercen padres, representantes, docentes y

compañeros de aula en la motivación de los estudiantes, considerando las dinámicas sociales y culturales propias del municipio de Granada, Meta. Recalcando que, la motivación se basa en las expectativas de éxito y las creencias que los estudiantes tienen sobre sus capacidades. La motivación surge del análisis del valor percibido de una tarea y la expectativa de éxito; sugiere un enfoque en los procesos mentales que subyacen a la motivación, lo cual es crucial para entender cómo los estudiantes piensan y se sienten acerca de su aprendizaje (cf. Urhahne y Wijnia, 2023). Además, aludiendo al "Siglo XXI", se puede abordar la relevancia de estas teorías en un mundo educativo en constante cambio.

Proceso enseñanza y aprendizaje: El rol del docente y las estrategias pedagógicas

Desde el punto de vista de Urhahne y Wijnia (2023), las teorías sobre la motivación en el contexto educativo involucran procesos personales (como el “yo” y los objetivos fijados individualmente), procesos conductuales (como las acciones y los resultados de las mismas), y procesos ambientales (como la situación inicial que inicia el proceso motivacional, y las consecuencias finales obtenidas por el mismo). Dentro de las seis etapas descritas por los autores en mención (v.g. situación, “yo” o “self”, objetivo, acción, resultado y consecuencias), el docente puede tener distintos grados de incidencia que en gran parte dependen de las estrategias pedagógicas empleadas para favorecer la motivación y el aprendizaje.

Estimulado por estas contribuciones, este estudio destaca la propuesta ausubeliana, centrada en la necesidad de vincular y acercar el conocimiento a los alumnos mediante la superación de preconceptos y la graduación progresiva de la complejidad conceptual. Este enfoque justifica la adopción educativa del término *competencia*, que integra el saber, saber hacer, saber ser y convivir, trascendiendo la mera adquisición de conocimientos. Como bien se conoce, estos pilares fomentan el conocimiento y la convivencia, proporcionándole al estudiante, herramientas sólidas para la vida

En esta línea constructivista, el componente afectivo emerge como elemento crucial para potenciar el aprendizaje significativo. Es así como el valor amor se vuelve esencial para establecer conexiones interpersonales profundas, pues la dimensión afectiva hacia el conocimiento determina en gran medida la calidad del proceso educativo. Cuando el estudiante desarrolla vínculos emocionales positivos con los nuevos aprendizajes, los resultados educativos mejoran sustancialmente. Por ello, el docente, mediante estrategias de contextualización efectivas, facilita que el aprendiz modifique sus estructuras cognitivas previas e incorpore nuevos conocimientos, estableciendo relaciones significativas entre las experiencias recientes y las preexistentes. Este proceso dinámico permite que los conocimientos no solo se acumulen, sino que se expandan, creando redes conceptuales cada vez más complejas y coherentes.

Rol del docente

Existen distintas vías por las que se podrían vincular la motivación y la permanencia escolar a través del trabajo docente. En el trabajo que realiza Chávez (2024) se obtuvo como resultado que la motivación autónoma y el liderazgo docente orientado a las relaciones favorecen el compromiso académico de los estudiantes. Señala que dicho compromiso académico se relaciona a su vez con el logro de los aprendizajes, la eficiencia terminal y éxitos académicos, y con la permanencia. También resalta la relación entre la permanencia y el grado de integración social y académica. Según refiere el autor, “fomentar la motivación autónoma en los estudiantes no solo aumenta su compromiso académico sino también su permanencia en las instituciones educativas y su adquisición de conocimientos y habilidades esenciales para continuar con sus estudios” (p. 8). Para explicar el concepto de motivación autónoma, el autor menciona cinco tipos que no se abordarán en profundidad por el momento, pero que se relacionan con la teoría de la autodeterminación, que se describió anteriormente.

Por su parte, el aprendizaje significativo se materializa cuando el estudiante asume un rol protagónico impulsado por su genuino deseo de aprender, transformándose en agente activo durante todo su proceso formativo (Ausubel, 1983; Díaz y Hernández,

2010). En este escenario educativo, el aprendiz establece conexiones sustanciales entre sus vivencias previas, los conocimientos ya consolidados y los nuevos saberes, aplicándolos de manera práctica en diversos contextos de su vida cotidiana. Para facilitar esta integración, desde la pedagogía se han desarrollado diversas metodologías que combinan efectivamente el rigor académico con dinámicas de colaboración y construcción social del conocimiento. Estas estrategias, al mantener al estudiante comprometido y participativo, no solo incrementan su motivación intrínseca, sino que también contribuyen decisivamente al descubrimiento y consolidación de sus propias metas personales y profesionales. Sobre algunas de estas estrategias se hablará más adelante.

Además de lo señalado previamente, el rol del docente presenta una particularidad adicional en el contexto latinoamericano. En este escenario emerge la pedagogía crítica, que señala que es tan importante el sujeto que aprende como el que enseña, razón por la que se promueve una relación horizontal mediada por el diálogo y encaminada a la búsqueda de la transformación de la realidad inmediata (Freire, 2012). La pedagogía crítica se sugiere como una alternativa y una posibilidad para la transformación de realidades sociales injustas por medio de la interpelación constante a las acciones que se dan en la escuela, concretamente, a las prácticas pedagógicas (Freire, 2012). Así, la pedagogía crítica se funda en la ética, la dignidad, la autonomía y la horizontalidad y propone el trabajo autónomo, colectivo, participativo y solidario como vía para problematizar e interrogar las múltiples relaciones de subordinación en el entorno social y académico.

No se trata únicamente de una postura teórica, sino de una praxis transformadora que cobra especial relevancia en contextos de vulnerabilidad educativa. En estos escenarios, donde la exclusión social, la precariedad material y la fragmentación afectiva configuran el día a día de muchos estudiantes, la pedagogía crítica se traduce en gestos concretos: el docente que adapta sus estrategias para incluir al estudiante que trabaja en las tardes; la orientadora que convierte el aula en un espacio de escucha activa; la escuela que reconoce los saberes comunitarios como legítimos y los incorpora al

currículo. Como plantea Freire (1997), enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las condiciones para que los sujetos se reconozcan como capaces de pensar, sentir y transformar su realidad. En este sentido, la pedagogía crítica no sólo denuncia las estructuras que reproducen la desigualdad, sino que habilita espacios de resistencia afectiva y construcción de sentido, donde permanecer en la escuela se convierte en un acto de dignidad.

La mirada de Freire sobre el quehacer del docente y de la escuela resulta especialmente pertinente para este trabajo, dado que, en contextos profundamente desiguales como el latinoamericano, la escuela no puede ser ajena a las contrariedades que vive la sociedad. Por el contrario, debe convertirse en un espacio de reflexión crítica y acción transformadora, orientado a la formación de sujetos críticos, dado que sus realidades pueden ser un reto para el cual se requiera este pensamiento, esto teniendo en cuenta que en contextos de exclusión o segregación una motivación importante para la permanencia escolar puede ser elevar el nivel de vida (cf. Setyadharma, 2017).

Ahora bien, aunque la pedagogía crítica incorpora metodologías como la Investigación Acción Participativa Transformadora (IAPT) para intervenir en las realidades sociales, este estudio opta por una perspectiva fenomenológica hermenéutica, centrado en la comprensión profunda de las experiencias vividas por los sujetos. Esta elección metodológica permite captar los sentidos que los estudiantes atribuyen a su trayectoria escolar, sin intervenir directamente en ella, lo cual representa tanto una fortaleza como una limitación. Por un lado, se privilegia la voz del sujeto y la interpretación situada de su experiencia, lo que se alinea con el horizonte emancipador de Freire. Por el otro, se renuncia a la dimensión transformadora inmediata que propone la pedagogía crítica en su vertiente aplicada.

En este sentido, la articulación entre teoría y método se sostiene en la apuesta por una comprensión crítica de la motivación escolar como fenómeno situado, atravesado por condiciones estructurales de exclusión y por aspiraciones individuales de mejora; es por ello que la fenomenología hermenéutica permitirá explorar las tensiones desde la vivencia subjetiva, mientras que la pedagogía crítica aportará el marco ético

político que orienta la lectura de dichas experiencias. Esta complementariedad fortalecerá la propuesta, aunque demanda reconocer que la ausencia de una intervención directa limita el alcance práctico del estudio.

Estrategias pedagógicas

En su texto, Díaz y Hernández (2010) proponen múltiples estrategias para mejorar el aprendizaje. Dentro de las estrategias diseñadas para fortalecer la motivación en el estudiante, sugieren tener en cuenta (a) la forma de presentar y estructurar la tarea para promover su interés intrínseco y significatividad; (b) el nivel de autonomía del estudiante en las decisiones y actividades escolares; (c) la naturaleza y uso de reconocimientos y recompensas; (d) los procedimientos de agrupamiento y organización cooperativa de las actividades; (e) la naturaleza y uso de los procedimientos de evaluación del aprendizaje; (f) el manejo del tiempo y la programación flexible de actividades; (g) las expectativas que tiene el propio docente y los mensajes que transmite a sus estudiantes. En este contexto, los autores señalan, a propósito del proceso enseñanza y aprendizaje, que en la actuación del profesor cobran especial relevancia los comportamientos que modela, los mensajes que transmite, la manera en la que organiza y conduce la clase y el enfoque que adopta en la evaluación continua de los aprendizajes. A continuación, se presenta la selección de metodologías que resultan más atractivas para los jóvenes.

Aprendizaje a través de programas de actividades: Por una parte, Driver y Oldham (1986) sugieren una secuencia de enseñanza de cinco fases que son:

1. La orientación (para desarrollar un sentido de propósito y motivación para el aprendizaje).

2. Elicitación (donde los estudiantes hacen explícitas sus ideas produciendo una atención consciente).

3. Reestructuración (donde los significados expuestos se refinan o actualizan) y evaluación (de unas ideas frente a otras, luego de lo cual se reportan los hallazgos).

4. Aplicación (de las ideas nuevas a situaciones tanto novedosas como familiares).

5. Revisión (donde se comparan las ideas resultantes con las iniciales).

Se reflexiona que estos programas pueden ser efectivos siempre y cuando, promuevan la participación e interacción de los estudiantes y sean cuidadosamente planificados sin incurrir en improvisaciones.

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): Esta metodología de aprendizaje permite diseñar proyectos que integran diversas tareas y reflexiones, favoreciendo un análisis más profundo desde distintas perspectivas y asignaturas. Gracias al ABP, los profesores adoptan un rol más facilitador, mientras que los alumnos asumen el control, organizándose en grupos de trabajo para responder a los interrogantes planteados (Martí et al., 2010).

Aprendizaje basado en problemas: Este es un proceso de aprendizaje cíclico compuesto de muchas etapas diferentes y que tiene como objetivo la resolución de problemas planteados de manera estratégica, que a su vez brindan solución a una necesidad. Al no ser un aprendizaje mediado por la instrucción, es espontáneo, de búsqueda, asimilación y aplicación de conocimientos. No hay rutas a seguir, el instinto y el consenso es lo que prima (Morales y Landa, 2004).

Aprendizaje cooperativo: Esta metodología promueve el trabajo en grupos de 3 a 6 personas, donde cada integrante asume un rol específico e interactúa de manera coordinada. Bajo este modelo es vital la comprensión de que, si cada miembro cumple con su tarea asignada, se alcanza el objetivo común, lo que da lugar a la construcción de aprendizajes significativos (Azorín, 2018).

Gamificación: Liberio (2019) señala que la gamificación es una estrategia de aprendizaje que favorece el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Esta técnica busca ir más allá de los enfoques educativos tradicionales, introduciendo nuevos parámetros que permitan una adquisición de conocimientos más significativa a través del juego. Aunque el uso del juego en contextos educativos no es nuevo — como ya lo sugería el filósofo Locke, quien afirmaba que el juego es fundamental en la vida de todos los seres vivos —, su valor pedagógico sigue siendo vigente. Según Locke, los animales, al jugar, desarrollan habilidades esenciales para su supervivencia, y lo mismo ocurre con los seres humanos, quienes a través del juego aprenden a relacionarse y a cultivar lazos afectivos (Guzmán et al., 2020).

En el ámbito educativo, la gamificación se ha consolidado como una estrategia clave para mejorar la motivación y el deseo de aprender. En niños y adolescentes el uso de juegos didácticos que incorporan recompensas y desafíos ha demostrado resultados positivos, al transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante dinámicas lúdicas que mantienen el interés y la participación de los estudiantes. La investigación de Huamaní y Vega (2023) refuerza esta visión, al destacar que la gamificación contribuye significativamente al incremento de la motivación y mejora los resultados de aprendizaje en los niños. Sin embargo, los autores subrayan que esto no disminuye la importancia del rol del docente, quien continúa siendo un facilitador esencial en el proceso educativo.

Para cerrar, desde una perspectiva pedagógica, se concluye que una de las respuestas más efectivas para trabajar con jóvenes es la aplicación de las metodologías descritas anteriormente, las cuales los invitan a ser protagonistas activos de su propio proceso de maduración, aprendizaje y crecimiento.

Permanencia escolar y educación media

A propósito del concepto de permanencia escolar, Carranza y Sandoval (2015) hacen una crítica de la idea de deserción o abandono escolar por ser conceptos que culpabilizan al estudiante de la descontinuación de las actividades académicas y le

restan relevancia a otro tipo factores que interfieren en la *permanencia* o *no permanencia* del estudiante en la educación formal. Esta distinción es relevante para el presente trabajo en la medida que diferencia el estudio de aquello que interrumpe la trayectoria educativa del estudiante del estudio de aquello que promueve la continuidad de dicha trayectoria educativa. Los mismos autores sugieren una práctica docente "desde el *hábitus*o la *pedagogía de la esperanza*", haciendo alusión directa al dinamismo implicado en el proceso de enseñanza y aprendizaje y su rol sobre la permanencia escolar, entendida desde "una mirada humana y holística".

Como se ha dicho anteriormente, puede establecerse una diferencia conceptual, que tiene implicaciones prácticas, entre el estudio de la permanencia escolar y el estudio de la deserción, abandono o fracaso escolar (Carranza y Sandoval, 2015). Este fenómeno responde a aspectos sociales, económicos, institucionales y académicos que se relacionan de cerca con la calidad educativa para predecir la permanencia escolar de un estudiante (Nuñez, 2025). La Organización de Estados Americanos definió el concepto de retención escolar como "La capacidad que tiene el sistema educativo para lograr la permanencia de los estudiantes en las aulas garantizando la terminación de ciclos y niveles en los tiempos previstos y asegurando el dominio de las competencias y conocimientos correspondientes.

Al respecto, la inclusión y permanencia de los adolescentes y jóvenes en la escuela es un reto de los sistemas educativos que conlleva altos grados de complejidad que exige instalar un fuerte debate acerca de las certezas e incertidumbres existentes al respecto" (OEA, 2003; p. 19). En ella se pone la responsabilidad sobre el sistema educativo, que tiene un reto particular sobre los adolescentes, quienes se encuentran en un periodo de tránsito entre la vida escolar y la laboral. La realidad indica que, muchos jóvenes provenientes de lugares vulnerables, se ven en la obligación de abandonar sus estudios para ayudar a sus padres en la manutención del hogar.

En Colombia, a este momento del ciclo educativo se le conoce como Educación Media, y se subdivide entre la educación media académica y la educación media técnica, la primera orientada a profundizar en las ciencias, artes y humanidades, y la segunda

orientada al desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios (DNP, 2024). Lo anterior implica que, en Colombia, es la Educación Media el momento en el que se enlaza la Educación Básica con la Educación Superior (sea universitaria o técnica), y por tanto es un periodo sensible en el que los estudiantes desarrollan, o no, aptitudes para su futura inserción en la vida laboral. Con este contexto, la permanencia escolar se menciona de manera constante en los desafíos estratégicos del Plan Nacional Decenal de Educación (2016), haciendo mención especial de la permanencia de los docentes en el caso de los contextos rurales.

En Chile, el Ministerio de Educación (2021), categoriza los factores mediadores de la retención escolar en tres grupos: los factores del estudiante, los del entorno y los del establecimiento. Dentro de los del estudiante incluye el concepto de “trayectoria educativa”, haciendo alusión al tránsito que realiza el estudiante por el sistema educativo y las experiencias que involucra. A partir de esto, sugieren algunas estrategias que pueden poner en práctica los docentes para proteger y potenciar dichas trayectorias educativas, una perspectiva bastante alineada a la del presente trabajo, pero que podría contar con mayor robustez desde el punto de vista teórico, lo cual es directamente el propósito de la presente tesis doctoral.

A su vez, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de México define cinco directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior (INEE, 2017). La segunda de ellas habla de mejorar la formación de los tutores académicos y las condiciones institucionales para su adecuado desempeño, mientras que la tercera trata sobre fortalecer las competencias docentes para generar interacciones pedagógicas pertinentes a las necesidades educativas de los jóvenes. En ambos casos se relaciona de manera directa la permanencia escolar con la labor docente, a la vez que la cuarta directriz hace mención del insumo motivacional para la permanencia a partir de la “identidad de los jóvenes con la escuela”.

Luego de estas experiencias en Chile y México, el gobierno colombiano incorpora la idea de los “Planes de permanencia” (Ministerio de Educación Nacional, 2022), donde se invita a las instituciones a que detecten los “factores asociados al abandono escolar

y definan las acciones pertinentes y oportunas para prevenirlos, plantean condiciones para el retorno de estudiantes que hayan desertado y en general favorezcan la permanencia de todos los niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo" (p. 59). Para eso también se emplea el concepto de trayectorias educativas, en las que se tiene en cuenta el contexto local y las distintas características sociales, culturales, económicas e incluso logísticas de la población estudiantil.

Bases legales

Desde la perspectiva legal, en Colombia, el máximo instrumento legal como lo es la Constitución Política de Colombia (1991) en sus artículos 27, 45, y 67 destaca aportes fundamentales al proceso educativo garantizando la educación como un derecho de toda persona, y un servicio público que tiene una función social. Igualmente enfatiza sobre las libertades de enseñanza y aprendizaje, buscando siempre el acceso al conocimiento.

Se presenta también la Ley 115 de Educación de 1994, regula los principios y fines de la educación y los enmarca en un proceso que busca el bienestar y pleno desarrollo de la personalidad de forma física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos (Art 5). Lo anterior permite situar la motivación escolar como una expresión concreta de estos fines, especialmente en contextos de vulnerabilidad. La organización del servicio educativo en Colombia está generalizada, pero también sectorizada para las comunidades, así lo reflejan los diversos títulos de la Ley 115, los cuales ofrecen ofertas educativas incluyentes para poblaciones campesinas, grupos poblacionales étnicos, población con discapacidad, entre otros. Desde esta perspectiva, la educación en Colombia se acerca a la realidad de sus pobladores, los conecta con su entorno, y, por ende, favorece el interés, pues se cimienta desde las características específicas de los grupos y no desde los contenidos a enseñar.

Es importante resaltar que cuando los sistemas educativos dan lugar a la pluralidad, la educación alcanza su sentido más noble, que no es el de homogeneizar la población, sino el de pluralizar el sentido de la vida. Por tanto, favorecer ambientes educativos plurales potencia la motivación escolar y la permanencia, al reconocer la

identidad de cada estudiante. En este horizonte, cada estudiante puede reconocerse en su hábitat, etnia, creencia, costumbre o religión, encontrando en ellas no solo una fuente de identidad, sino también una vía legítima para generar bienestar colectivo. Así, conectar lo que se deriva de la educación se hace más sencillo y la motivación se hace desde las fibras internas de las comunidades y no desde preceptos externos, distanciados de la realidad.

También, en el Art. 73 de la misma ley, las instituciones educativas gozan de autonomía para generar sus propios proyectos educativos institucionales en el que se especifican, entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el sistema de gestión y el manual de convivencia, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la Ley. Se puede apreciar que el piso jurídico en Colombia y la normatividad existente, permiten el trabajo para la educación de ciudadanos libres y autónomos, los cuales son principios clave para la motivación hacia el aprendizaje.

Por otro lado, el Plan Decenal de Colombia (2016), marca las pautas y metas a largo plazo para el sector educativo, también es un marco estratégico para promover el acceso, calidad y cobertura del sistema educativo en todos los territorios colombianos. Es por lo que el Plan Decenal enmarca la importancia de garantizar a todos los ciudadanos una educación integral, basada no solo en conocimientos académicos, sino también en la potencialización del desarrollo de sus habilidades sociales, emocionales y actitudinales en el estudiante, ya que este reconoce la motivación como un factor clave en el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el Plan Decenal exige fortalecer la formación docente en estrategias que promuevan la motivación y la permanencia escolar.

A manera de síntesis, para este apartado, el marco legal colombiano, representado por la Ley 115 de 1994 y el Plan Decenal de Educación, establece las bases de un modelo educativo incluyente, diverso y profundamente humano por lo menos ese es su espíritu donde la motivación escolar se alza como elemento clave para garantizar la permanencia y el desarrollo integral de los estudiantes. Estos instrumentos regulatorios permiten la personalización del proceso educativo, reconociendo la

identidad, entorno y particularidad de los territorios, lo que fortalece el vínculo entre escuela y realidad social. Así, esta normativa jurídica no sólo legitima la autonomía institucional, sino que también impulsa el diseño de estrategias pedagógicas que respondan al compromiso de formar ciudadanos libres, comprometidos y motivados a aprender desde su esencia y contexto.

MOMENTO III

MARCO METODOLÓGICO

Este momento presenta el diseño metodológico que fundamenta la investigación. En primer lugar, se detallan el paradigma, enfoque de investigación, tipo de estudio adoptados, los cuales constituyen la base teórica y epistemológica del trabajo. Por otro lado, se explica el procedimiento metodológico implementado para la recolección y análisis de información, especificando las fases y actividades desarrolladas durante el proceso investigativo. Así mismo, se establecen con precisión los criterios de inclusión y exclusión aplicados en la selección de participantes, los cuales garantizaron la pertinencia de la muestra respecto a los propósitos del estudio. Posteriormente, se

describen las técnicas e instrumentos empleados para la obtención de la información, justificando su elección en función de las necesidades específicas de la investigación.

También se abordaron las técnicas de análisis utilizadas para procesar e interpretar la información recopilada, explicando cómo estas permitieron organizar, categorizar y extraer significado de la información obtenida. Finalmente, se discuten los criterios de rigor y calidad de la investigación implementados, elementos fundamentales que respaldan el rigor científico y la credibilidad de los hallazgos presentados. La descripción detallada de estos componentes metodológicos resulta esencial para comprender la estructura del estudio y presentar la solidez de los resultados derivados de la investigación.

Paradigma de la investigación

La definición que se encuentra en el trabajo de Kuhn (1962) de lo que es un paradigma de la ciencia alude a aquello que define los problemas y métodos legítimos de investigación, teniendo la capacidad de atraer a un grupo duradero de partidarios con la apertura suficiente para dejar un camino trazado de problemas por resolver a futuros científicos. Esta elección define la estructura dialógica de la investigación y orienta el uso del método fenomenológico-hermenéutico para acceder a significados construidos. Además, construye una tradición particular y coherente de investigación científica que involucra ciertas leyes, teorías, aplicaciones e instrumentación. Dentro de los tipos de paradigmas presentados por Guba (1994, como se citó en Piñero y Rivera, 2013) se incluyen el positivista, el postpositivista, el interpretativo y el crítico social.

De los anteriores, es el paradigma interpretativo el que, desde su referente ontológico, describe que la realidad puede entenderse como un intercambio o una construcción intersubjetiva que surge entre el investigador y los investigados; en este, se toma el conocimiento como subjetivo y emergente a los discursos y quehaceres cotidianos de aquellos que han vivenciado una experiencia o experiencias con el objeto

de estudio (Piñero y Rivera, 2013). Por lo anterior, es el paradigma interpretativo el que permite un óptimo abordaje de los propósitos de la presente investigación, en la que se espera conocer de primera mano las percepciones de los actores sociales relevantes de las instituciones señaladas en el Momento I.

La presente investigación se enmarca en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, dado que su propósito central es comprender las trayectorias escolares desde la perspectiva de los propios sujetos que las transitan. Este paradigma parte del reconocimiento de que la realidad educativa no puede ser reducida a variables cuantificables, sino que debe ser comprendida como una construcción simbólica, situada y relacional. En coherencia con el enfoque fenomenológico-hermenéutico gadameriano, se asume que el conocimiento emerge del encuentro entre horizontes: el del investigador y el del sujeto que narra su experiencia. Así, las trayectorias escolares no se analizan como recorridos lineales, sino como relatos cargados de sentido, afecto y resistencia, que se configuran en el diálogo con otros y con el entorno. Este posicionamiento epistemológico permitió captar la complejidad de la motivación, el proceso de enseñanza y aprendizaje, para favorecer la permanencia escolar en contextos de vulnerabilidad, pues, aunque se conoce que existen factores que los pueden llevar a desertar, también se destaca que, una adecuada motivación y enseñanzas, puede tener significados para su permanencia, donde las decisiones de continuar o abandonar la escuela están profundamente atravesadas por factores emocionales, sociales y simbólicos que solo pueden ser comprendidos desde una mirada interpretativa.

Sustento epistémico

A nivel ontológico: La ontología representa la realidad estudiada. Mora (2004) la define como: “Ciencias del ser en sí, del ser mismo e irreductible…, relativo a los modos más generales de entender el mundo, esto es las realidades de este mundo” (p.141). Esta investigación parte del reconocimiento del estudiante como un sujeto activo, integral y situado, cuya experiencia escolar está mediada por significados construidos en la interacción con su entorno social, cultural y educativo. Así mismo, se reconoce que la realidad que se investiga no es única ni objetivamente observable, sino múltiple,

contextual y en constante construcción. Esto implica para la investigadora una comprensión profunda de los sentidos que los estudiantes atribuyen a su vivencia escolar y a la motivación. Lo anterior justifica el uso de entrevistas semi estructuradas, que permiten captar las construcciones simbólicas desde su vivencia.

A nivel epistemológico: La epistemología se encarga de comprender y explicar la producción de conocimiento, Barrera (1999) define este término como las "representaciones conceptuales sobre las cuales se soporta el pensamiento o a partir de las cuales se indaga sobre la realidad" (p. 10). En coherencia con lo anterior, esta investigación se inscribe en un enfoque interpretativo-constructivista, que entiende el conocimiento como una construcción social emergente del diálogo entre investigador y participantes. El estudio no busca descubrir leyes universales, sino interpretar comprensiones situadas sobre la motivación escolar desde la voz de los propios estudiantes. Esto se realiza bajo un marco fenomenológico-hermenéutico que privilegia la experiencia vivida, la reflexión crítica y la apertura al sentido como condición del conocer (Guba & Lincoln, 1994).

Se emplea el método fenomenológico hermenéutico gadameriano como vía metodológica para acceder a los significados que los estudiantes y docentes atribuyen a su experiencia escolar, en coherencia con el propósito general de generar constructos teóricos integradores e interpretativos sobre la motivación y el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este método permite comprender las vivencias no como datos aislados, sino como narrativas cargadas de sentido, que emergen en contextos específicos y se configuran en el diálogo entre el sujeto y su entorno. En este marco, el método se articula directamente con el segundo propósito específico, al facilitar la interpretación profunda de los significados atribuidos por los actores sociales a la motivación escolar y su relación con la permanencia académica en contextos vulnerables.

Asimismo, contribuye al propósito específico 3, al permitir la emergencia de categorías teóricas desde la experiencia vivida, y al propósito específico 4, al orientar la construcción de estrategias pedagógicas contextualizadas que respondan a los sentidos expresados por los participantes. La lógica del círculo hermenéutico, que guía el análisis,

posibilita una fusión de horizontes entre la voz del investigador y la de los sujetos, generando una comprensión situada, ética y transformadora del fenómeno educativo.

A nivel axiológico: Lo axiológico tiene que ver con “el sistema de valores sustentados por el investigador” y el nivel en el que él es “capaz de percibirlos, concientizarlos, apreciarlos y aplicarlos” (Ramos, 2008, p.32). Esta investigación está comprometida éticamente con la amplificación de la voz de los actores que viven contextos educativos en entornos vulnerables desde el respeto de sus subjetividades y el reconocimiento de su agencia. Luego, se reconoce que este ejercicio no es neutral y que, para este caso, responde a una intencionalidad orientada a dignificar la experiencia escolar y contribuir a la generación de transformaciones pedagógicas.

A nivel metodológico: En consecuencia, con lo anterior, el enfoque metodológico de esta investigación es cualitativo. Piñero y Rivera (2012) consideran que la dimensión metodológica supone una preocupación por el modo en que el investigador crea, modifica e interpreta el mundo en el que se encuentra. A través del diseño fenomenológico-hermenéutico gadameriano se busca comprender las vivencias de los estudiantes, así como de las interpretaciones que elaboran sobre su motivación escolar y su permanencia educativa. Se emplearon entrevistas semiestructuradas y observación participante como técnicas principales de recolección de información, orientadas a captar los matices de sentido que emergen del mundo vivido de los participantes. El análisis de la información siguió un proceso inductivo y reflexivo, orientado por la lógica del círculo hermenéutico, que permitió establecer un diálogo constante entre las voces de los participantes, el contexto y los marcos teóricos que sustentan el estudio.

A nivel teleológico: Esta dimensión, vinculada con las causas finales de la investigación, es la que motiva las diferentes acciones sociales que el investigador pone en juego durante su quehacer indagatorio (Fontainés, 2005). El fin último de esta investigación es contribuir a mejorar la calidad educativa a través de la comprensión de los factores que fortalecen la motivación escolar y promueven la permanencia educativa. Al situarse metodológicamente en la experiencia vivida de los estudiantes, el estudio se orienta a mirar la práctica pedagógica mediante estrategias contextualizadas y sensibles

a las realidades escolares concretas, especialmente en contextos marcados por la desigualdad y la exclusión.

Enfoque de la investigación

La presente investigación estuvo orientada por el enfoque cualitativo, buscó comprender las experiencias vividas por los estudiantes y docentes de educación media en las instituciones públicas seleccionadas, así como el proceso de enseñanza en los que han estado insertos los estudiantes y su motivación para permanecer en el sistema educativo. Según lo describe Flick (2015), la investigación cualitativa es la que busca acercarse al mundo “de fuera” (en contraposición a entornos controlados como los laboratorios) para entender y describir fenómenos sociales. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente en el contexto colombiano, donde la experiencia escolar está atravesada por realidades socioculturales complejas.

La investigación cualitativa se fundamenta en el interés por desarrollar teorías que profundicen en la comprensión de las prácticas contextualizadas de los sujetos, lo que requiere mantener una aproximación flexible al proceso investigativo y establecer vínculos dialógicos con los participantes para abordar el objeto de estudio para establecer una reflexividad crítica. Además, este enfoque permitió acceder a significados construidos en contextos y escenarios específicos, reconociendo la subjetividad como fuente legítima de conocimiento (Valderrama & Pease, 2024).

Este tipo de enfoque trata de “desgranar cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riqueza” (Flick, 2015, p. 13), lo cual permite el desarrollo de modelos, taxonomías o teorías que permiten la descripción y explicación de cuestiones sociales. En suma, la presente investigación empleó estrategias que permitieron el análisis y la interpretación del fenómeno de la motivación escolar a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como las configuraciones de permanencia escolar. Esto desde el punto de vista de los actores sociales relevantes (v.g. estudiantes

y docentes), por lo cual dichas estrategias permitieron recopilar información de corte cualitativo a través del tipo de estudio y el método que se describe a continuación.

Tipo de estudio

Esta investigación se caracterizó por ser de campo, la información se recolectó directamente de los actores sociales involucrados en el problema de estudio mediante entrevistas semiestructuradas y observación participante. Según Piñero y Rivera (2012), una investigación de campo se realiza cuando el investigador acude al escenario natural donde ocurre el fenómeno, con el fin de obtener datos primarios directamente de fuentes vivas, En este caso, se busca captar las percepciones, significados y vivencias de los participantes en su contexto escolar cotidiano, lo que permitirá una lectura situada y contextualizada del objeto de estudio.

Por otra parte, como señala Castillo et al. (2022), la investigación de campo en el marco fenomenológico hermenéutico no se limita a la descripción de hechos, sino que implica una inmersión reflexiva en la experiencia de los sujetos, reconociendo la historicidad, la emocionalidad y la dimensión ética de sus relatos. Por ello, el trabajo de campo no solo es operativo, sino también interpretativo, lo cual constituye una fase esencial para la creación de conocimiento en estudios cualitativos.

Método de la investigación

Al pretender abordar la realidad desde el marco de referencia interno del individuo, conformado por el campo de sus experiencias, percepciones y recuerdos (que es aquello que se busca comprender y mostrar; Leal, 2003), la metodología de este estudio se enmarcó en la fenomenología. Esta se centró en la descripción y clasificación de los fenómenos mediante un estudio enfocado en el examen de las ideas tal como emergen en los participantes, respondiendo a la necesidad no sólo de describir los fenómenos, sino también de interpretarlos (Castillo et al., 2022).

En línea con lo anterior, Gadamer (1999), discípulo de Heidegger, señala que “(...) comprender es siempre interpretar, y en consecuencia la interpretación es la forma explícita de la comprensión” (p. 378). Dicho autor complementa estos dos momentos con un tercero que es la aplicación. Este ciclo de comprender, interpretar y aplicar implica un ejercicio hermenéutico en el que la comprensión no viene del ser individual sino del ser histórico, por lo cual no consiste en entender al otro, sino de entenderse junto con ese otro en un contexto sociohistórico.

Aplicado este marco a la presente investigación, se tiene en cuenta tanto la vivencia de los entrevistados (i.e. los docentes y estudiantes), como la situación dialógica en la que se encuentra el intérprete (i.e. la investigadora), entre la experiencia de los primeros y la de la segunda. Este proceso involucra la incorporación de conceptos previos que permiten la aprehensión del fenómeno, para el caso de esta investigación, los de motivación escolar, los constituyentes del proceso enseñanza y aprendizaje el de permanencia escolar. Así, el análisis de la información se llevó a cabo a través del *método fenomenológico hermenéutico de Gadamer*, que involucró las fases que se describen a continuación.

Fases del método fenomenológico hermenéutico

La hermenéutica filosófica del círculo hermenéutico de Gadamer no constituye una secuencia lineal de pasos, sino un movimiento continuo de interpretación. Según Gadamer (1990), la comprensión se desarrolla en un dinamismo circular entre las partes y el todo, en el que el intérprete nunca se desprende de sus precomprensiones iniciales, sino que las revisa y transforma en diálogo con el texto o con los actores sociales. Este proceso, denominado círculo hermenéutico, implica que toda interpretación parte de una contextualización conceptual previa, derivada de la historia, cultura y horizonte del investigador, y se enriquece mediante la interacción con los significados expresados por los participantes.

La culminación de este proceso es la fusión de horizontes, donde las percepciones del intérprete y las de los actores sociales se entrelazan, generando una comprensión

nueva y más profunda (Bravo, 2018; Rosales et al., 2024). En este sentido, el círculo hermenéutico no debe entenderse como un conjunto de pasos rígidos, sino como un dinamismo interpretativo que permite resignificar las precomprensiones iniciales y abrir nuevas posibilidades de análisis. Partiendo de esta base teórica, la aplicación del círculo hermenéutico en esta investigación se desarrolló en varias fases presentadas en la siguiente tabla:

Tabla 2

Fases del método fenomenológico hermenéutico

FASE	DESCRIPCIÓN
Contextualización conceptual (precomprensión inicial).	La investigadora reconoce que cuenta con un horizonte previo derivado de la revisión documental y teórica. Estas categorías apriorísticas, entendidas como referentes conceptuales, orientaron las primeras aproximaciones en las entrevistas y en el ejercicio de observación participante. Estas categorías son, motivación escolar, proceso de enseñanza y aprendizaje, permanencia escolar, dimensión personal y emocional, motivación escolar, permanencia escolar, proyección profesional, estrategias pedagógicas y proyección profesional.
Análisis formal.	Durante la transcripción de las entrevistas y observaciones se identificó la estructura del discurso de los participantes, atendiendo al orden y la lógica de lo narrado. Este nivel permitió delimitar el horizonte de los sujetos entrevistados.
Análisis semántico.	Se indagó en los sentidos profundos de los relatos, buscando símbolos, metáforas y relaciones implícitas. Aquí se produjo la interacción entre los horizontes de los entrevistados (docentes y estudiantes) y el de la investigadora, abriendo el camino hacia la fusión de horizontes.
Análisis sociocultural	Se consideraron las condiciones sociales, familiares, económicas y culturales en las que los relatos fueron concebidos. Este nivel situó el sentido de las narrativas y reconoció su vigencia en el tiempo y espacio escolar.
Retorno interpretativo	La teoría generada a partir de estos niveles de análisis presentó nuevos horizontes que dieron lugar a un nuevo interrogante. En la práctica, esto implicó revisar nuevamente los datos desde una perspectiva renovada y afinada, lo que culminó en una reinterpretación de las precomprensiones iniciales, ahora enriquecidas y transformadas por la voz de los actores sociales.

Nota. Elaboración propia.

Para el desarrollo de este análisis se partió de categorías apriorísticas, derivadas de la revisión teórica y documental, y se identificaron categorías emergentes desde las percepciones y significados atribuidos por los actores sociales. Las categorías

apriorísticas identificadas fueron: motivación escolar, proceso de enseñanza y aprendizaje, permanencia escolar, dimensión personal y emocional, motivación escolar, permanencia escolar, proyección profesional, estrategias pedagógicas y proyección profesional. El tránsito metodológico entre ambas refleja la lógica hermenéutica del método fenomenológico: las primeras ofrecen un horizonte conceptual y las segundas expresan la voz de los participantes, permitiendo una comprensión más profunda y situada del fenómeno investigado.

Escenario de la investigación

La investigación se realizó en dos instituciones educativas públicas de Granada, Meta, Colombia que representaron contextos socioeconómicos y culturales relativamente similares, lo que brindó una cercanía desde el punto de vista sociocultural y temporo espacial que contribuyó a la comprensión profunda del fenómeno a estudiar. Estas dos instituciones fueron la institución Educativa Brisas de Iriqué, y el colegio General Santander que se ubican en zona urbana del municipio de Granada, Meta. Estas son instituciones de educación formal del sector oficial, calendario A con una población aproximada de 1.800 estudiantes, cada uno, distribuido en los niveles educativos preescolar, primario, secundario y media vocacional.

La matrícula escolar son ciudadanos de estratos 1 y 2, una alta proporción pertenece a familias víctimas del conflicto armado colombiano. Estas condiciones configuraron un ambiente especialmente desafiante para el fortalecimiento de la motivación y la permanencia escolar en la educación media. En ocasiones se han visto situaciones de orden público que afectan la convivencia diaria. Las actividades económicas desarrolladas por las familias se concentran en la economía informal, el comercio y los oficios agrícolas.

Informantes clave

La selección de informantes se realizó mediante un muestreo intencional basado en criterios relevantes para el estudio. Esto siguiendo la recomendación metodológica

para investigaciones fenomenológicas (Creswell y Poth, 2018), y atendiendo a que se prioriza el ganar entendimiento o *comprensión*, por encima de la obtención de datos o de información cruda, lo cual solo se logra a partir del diálogo; tanto entre participante e investigador, como entre el lector y el texto emergente a la aplicación de instrumentos. Se procuró que los informantes reflejaran diversidad en trayectorias escolares, experiencias docentes y condiciones socioculturales, puesto que, el propósito no es lograr representatividad estadística, sino obtener comprensiones profundas mediante relatos significativos.

Siendo así, se trabajó con un número reducido de participantes, “pues la finalidad no obedeció a una representación estadística, sino que consistió en el estudio minucioso de la información que se obtuvo de las conversaciones con los entrevistados” (Robles, 2011, p. 42). El total de informantes fue de cuatro (4) personas por cada institución educativa, distribuidas de la siguiente manera: (a) Dos (2) estudiantes (uno de grado décimo y uno de grado once, que es lo que se conoce en Colombia como educación media) y (b) Dos (2) docentes.

Criterios de selección

Para estudiantes los criterios fueron estar matriculado en grado décimo u once en alguna de las instituciones seleccionadas, tener al menos dos años de permanencia en la institución, manifestar voluntad de participar en el estudio, contar con autorización de los padres/representantes legales. Para docentes los criterios fueron: (a) Ser docente en ejercicio en asignaturas del área de ciencias en educación media, (b) Tener mínimo tres años de experiencia en la institución seleccionada y manifestar voluntad de participar en el estudio, y (c) Tener conocimiento del contexto institucional y las dinámicas de la educación media y [4] manifestar voluntad de participar en el estudio. A continuación, se presenta la tabla de los informantes clave.

Tabla 3

Informantes clave

INSTITUCIÓN	INFORMANTE	CRITERIOS
	Estudiante 1	Grado décimo de educación media.

Institución Educativa Brisas de Iriqué,		Con algún proceso de orientación escolar. Disposición de participar en el estudio.
	Estudiante 2	Grado once de educación media Con algún proceso de orientación escolar. Disposición de participar en el estudio
	Docente 1	Docente en ejercicio en asignaturas del área de ciencias en educación media. Tener mínimo tres años de experiencia en la institución y manifestar voluntad de participar en el estudio. Tener conocimiento del contexto institucional y las dinámicas de la educación media. Manifestar voluntad de participar en el estudio.
	Docente 2	Docente en ejercicio en asignaturas del área de ciencias en educación media. Tener mínimo tres años de experiencia en la institución y manifestar voluntad de participar en el estudio. Tener conocimiento del contexto institucional y las dinámicas de la educación media. Manifestar voluntad de participar en el estudio.
Colegio General Santander	Estudiante 1	Grado décimo de educación media. Con algún proceso de orientación escolar. Disposición de participar en el estudio
	Estudiante 2	Grado once de educación media. Con algún proceso de orientación escolar. Disposición de participar en el estudio
	Docente 1	Docente en ejercicio en asignaturas del área de ciencias en educación media. Tener mínimo tres años de experiencia en la institución y manifestar voluntad de participar en el estudio. Tener conocimiento del contexto institucional y las dinámicas de la educación media. Manifestar voluntad de participar en el estudio.
	Docente 2	Docente en ejercicio en asignaturas del área de ciencias en educación media. Tener mínimo tres años de experiencia en la institución y manifestar voluntad de participar en el estudio. Tener conocimiento del contexto institucional y las dinámicas de la educación media. Manifestar voluntad de participar en el estudio.

Nota. Elaboración propia.

Técnica: Entrevista semiestructurada

En la investigación cualitativa se espera que las técnicas e instrumentos permitan una comprensión profunda de las experiencias vividas por los participantes. Para este estudio se decidió situar el ejercicio desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico, sobre el cual Feijoo (2021) destaca que requiere sumergirse en las relaciones humanas mediante métodos que integran descripciones e interpretaciones. En este sentido, la entrevista semiestructurada constituyó una herramienta idónea que permitió a la investigadora guiar la conversación con base en objetivos definidos, pero al mismo tiempo otorgó libertad a las personas entrevistadas para expresar sus experiencias y significados (Kvale & Brinkmann, 2015).

Asimismo, Oerther (2021) subraya la importancia del rigor metodológico al diseñar guías de entrevista semiestructurada, recomendando la validación y retroalimentación de estas por parte de expertos y la realización de pilotajes para garantizar preguntas claras y contextualmente sensibles. En esa misma línea, Robles (2011) describe la entrevista semiestructurada como un proceso que consiste en “adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado” (p. 45).

Se utilizaron entrevistas semiestructuradas como técnica principal de recolección de información, en coherencia con el enfoque cualitativo y el método fenomenológico-hermenéutico que orienta esta investigación. Esta técnica permitió acceder no solo a datos narrativos, sino también a la dimensión emocional, simbólica y situada de las trayectorias escolares, especialmente en contextos de vulnerabilidad. A diferencia de las entrevistas estructuradas, las semiestructuradas habilitan un espacio dialógico donde el sujeto puede reconstruir su experiencia desde sus propios marcos de sentido, favoreciendo la emergencia de significados que no están predeterminados por el investigador (Patton, 2015).

En este estudio, las entrevistas se conciben como actos de escucha activa y reconocimiento, donde cada relato se convierte en un texto que interpela, revela y transforma. Esta elección metodológica se articula directamente con el segundo propósito específico (PPE2), al permitir interpretar los significados atribuidos por los actores sociales a la motivación escolar para su permanencia académica. Asimismo, responde al compromiso ético de la investigación, al situar la voz del participante como fuente legítima de conocimiento y como interlocutora activa en la construcción de categorías teóricas. Para este fin, se diseñaron guías de entrevista diferenciadas para estudiantes (Anexos A-1, A-2) y docentes (Anexo A-3, A-4), con base en los propósitos de la investigación.

Cada guía incluyó una introducción que contextualiza al participante sobre la entrevista y la investigación. Estas fueron validadas mediante juicio de expertos y una prueba piloto. Las entrevistas fueron grabadas en audio, con previa autorización, y posteriormente transcritas para su análisis. Para este proceso se utilizó la herramienta Turbo Scribe, un software de apoyo que permitió transformar los registros sonoros en texto escrito de manera ágil y precisa. Esto facilitó la sistematización de los relatos, redujo el tiempo de procesamiento y garantizó la fidelidad de las narraciones al conservar expresiones verbales, pausas y matices del discurso. Las transcripciones generadas fueron sometidas a una revisión manual y a un proceso de corrección interpretativa, con el fin de asegurar la coherencia semántica y la adecuación al enfoque fenomenológico-hermenéutico. De esta manera, la tecnología se integró como recurso complementario, sin sustituir la labor reflexiva del investigador, quien asumió la responsabilidad de depurar, interpretar y codificar los textos resultantes para su posterior análisis.

Observación participante

Como parte del diseño metodológico cualitativo y en concordancia con el enfoque fenomenológico-hermenéutico adoptado, se incorporó la observación participante como técnica complementaria para la recolección de información. Esta técnica permitió a la investigadora integrarse de manera respetuosa y reflexiva en los espacios escolares de las instituciones seleccionadas, con el propósito de captar elementos significativos que

emergieron en la cotidianidad educativa y que no siempre fueron descritos o verbalizados en las entrevistas semiestructuradas.

La observación se realizó durante las jornadas académicas, actividades tanto intra como extracurriculares y momentos informales de interacción entre docentes y estudiantes. Lo anteriormente descrito permitió el reconocimiento de prácticas pedagógicas, relacionales interpersonales, expresiones de motivación (o desmotivación) y formas de apropiación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para la aplicación de esta técnica se hizo uso de su herramienta clásica, como lo es la guía de observación, que en este caso se diseñó en modalidad participante (ver Anexo B-1, B-2).

Como lo señala Robles (2011), “La observación participante consiste en adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías significativas y relevantes del observado” (p. 42). Desde esta mirada, el proceso de observación participante no se concibió como una técnica neutra de recolección de datos, sino como una práctica interpretativa que involucró a la investigadora en un diálogo constante con los escenarios, sus actores y sus propios significados.

Por tanto, la guía de observación participante fue diseñada no como un instrumento cerrado, sino como una estructura abierta y flexible, sensible a los matices del lenguaje verbal y no verbal, y orientada a registrar aspectos como el clima emocional del aula, las dinámicas de autoridad y colaboración, el uso de recursos pedagógicos, y las manifestaciones de reconocimiento social entre pares. En este sentido, Flick (2014) subraya que la observación participante en investigación cualitativa permite captar la complejidad de los contextos sociales y educativos, integrando tanto lo dicho como lo hecho en la interacción cotidiana.

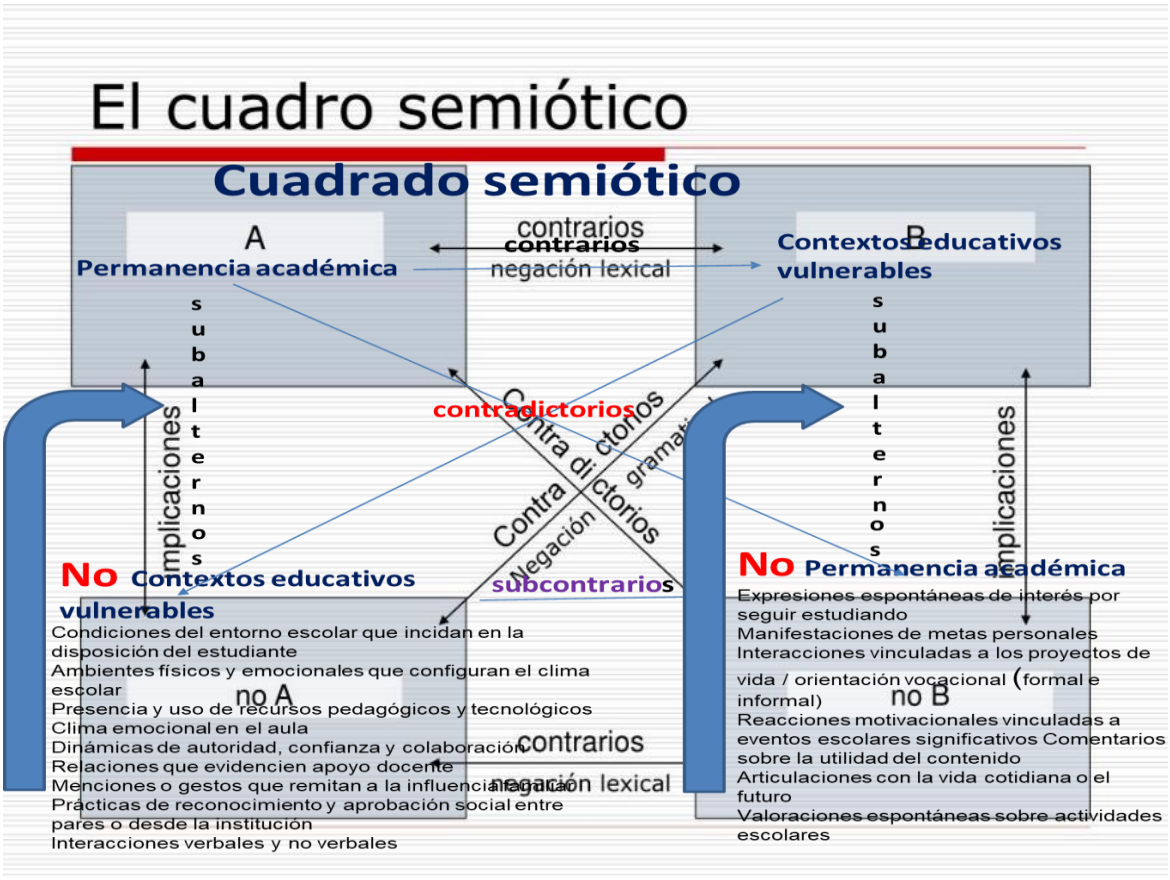
El diseño de la guía de observación estuvo orientado por un sistema de ejes interpretativos que emergieron de la estructura de codificación inicial (preguntas de investigación, propósitos específicos, descriptores y subdescriptores) y la conjugación con los otros elementos del estudio. Para la elaboración de este instrumento, se recurrió

a los elementos teóricos y metodológicos construidos previamente, especialmente el cuadrado semiótico y el campo semántico, que permitieron organizar los aspectos a observar en función de las relaciones conceptuales entre motivación, desmotivación, permanencia escolar y contextos educativos vulnerables.

Tomando los aportes de Samaja (2009) el cuadrado semiótico facilitó la identificación de oposiciones, contradicciones y mediaciones entre los significados atribuidos por los actores sociales (Figura 1), mientras que el campo semántico permitió agrupar términos y categorías que emergieron de los descriptores y subdescriptores trabajados en los propósitos específicos de la investigación. Así, los ejes interpretativos que guiaron la observación se construyeron a partir de esta estructura semiótica-semántica, permitiendo captar expresiones espontáneas, gestos, interacciones y prácticas que revelan lecturas y sentidos sobre la motivación escolar, el proceso de enseñanza y aprendizaje y la permanencia educativa.

Figura 1

Cuadrado semiótico de relaciones conceptuales



Nota. Tomado y adaptado del del cuadro semiótico es Greimas (1973)

Considerando los aportes del cuadro semiótico propuesto por Greimas, a continuación, se presenta el cuadrado semiótico aplicado al estudio considerando las categorías de permanencia académica y contextos educativos vulnerables. Tal como se presenta en la Figura 2.

Figura 2

Cuadro semiótico aplicado a algunas categorías de estudio

***Nota*.** Elaboración propia a partir de Samaja (2009)

Análisis de información

Teniendo en cuenta los apartados anteriores, se detalla a continuación el procedimiento de esta investigación:

Luego de la aproximación inicial a la realidad y el establecimiento de las preguntas de investigación y los propósitos investigativos, se construyó el marco referencial que actuó como un momento previo en la comprensión del investigador, punto de partida para el desarrollo del círculo hermenéutico gadameriano (contextualización conceptual). Las preguntas, tanto de las guías de entrevista semiestructurada como de la observación participante, fueron diseñadas a partir de la descomposición de descriptores y subdescriptores, así como de las comprensiones teóricas identificadas en el marco referencial. Estos instrumentos se aplicaron a los informantes clave seleccionados mediante muestreo intencional.

Las entrevistas semiestructuradas fueron grabadas, transcritas y analizadas desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica. El proceso de análisis siguió el modelo interpretativo que incluyó la identificación de horizontes de sentido del entrevistado (Gadamer, 1999), integrados posteriormente con los del investigador en un ejercicio de fusión de horizontes. Esto se tradujo en un análisis semántico del texto, a partir de

sucesivas lecturas que permitieron agotar las dimensiones de comprensión e interpretación.

En cuanto a la categorización, se realizó una lectura abierta de las transcripciones para identificar unidades de sentido, privilegiando la cercanía interpretativa con los relatos testimoniales, que fueron agrupados en categorías emergentes. Según Hernández y Mendoza (2018), la categorización en estudios cualitativos permite organizar la información en torno a dimensiones significativas del fenómeno, sin forzar los datos a marcos preestablecidos. Estas categorías fueron refinadas progresivamente en función de su recurrencia, coherencia interna y relación con el fenómeno investigado.

Respecto a la triangulación, se aplicó como estrategia de validación interna en dos niveles complementarios:

Triangulación de fuentes, mediante la contrastación de perspectivas entre distintos tipos de informantes (estudiantes y docentes), lo que permitió identificar puntos de convergencia y divergencia en torno a la motivación escolar y la permanencia educativa.

Triangulación de analistas, que consistió en contrastar los comentarios, puntos de vista y opiniones de los expertos que validaron el instrumento de consulta aplicado a las guías de entrevista y observación. Los expertos revisaron dichos instrumentos y aportaron observaciones, sugerencias y críticas que fueron integradas y comparadas entre sí. Este contraste fortaleció la validez interna del estudio, ya que no dependió de un único criterio, sino de la convergencia de varias miradas especializadas, enriqueciendo la coherencia metodológica y la pertinencia de los instrumentos.

De acuerdo con Denzin (1970), la triangulación fortalece la credibilidad de los hallazgos al permitir la convergencia de múltiples fuentes de evidencia sobre un mismo fenómeno. En este estudio, la triangulación se articuló con la lógica interpretativa del enfoque fenomenológico-hermenéutico, ampliando horizontes de sentido mediante la comparación de relatos, categorías y valoraciones expertas.

En cuanto a la observación participante, las bitácoras de campo generadas fueron sistematizadas y trianguladas con los datos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas, lo que permitió enriquecer la interpretación de los significados atribuidos por los actores sociales al fenómeno investigado. Esta triangulación metodológica fortaleció la coherencia interna del estudio y permitió una fusión de horizontes entre los relatos testimoniales y las observaciones situadas, en consonancia con el círculo hermenéutico gadameriano.

Asimismo, se incorporó la técnica de análisis documental como complemento al enfoque cualitativo desarrollado. El instrumento correspondiente fue la ficha resumen de información documental (ver Anexo C-1), construida en función de los descriptores que emergieron de los propósitos y el marco referencial. Lo anterior permitió examinar de forma crítica y sistemática los documentos normativos, investigaciones previas y demás textos vinculantes con el fenómeno de estudio. Desde una lógica interpretativa, la revisión documental no se limita a la recopilación de antecedentes, sino que se interpreta como una fuente significativa que dialoga con los productos resultantes de las entrevistas semiestructuradas y las observaciones participantes, caracterizadas por ese encuentro comunicacional entre el entrevistado y el investigador, en donde prevalece la emergencia de significados profundos y la fusión de perspectivas.

Al contrastar fuentes escritas con relatos orales, como forma de triangulación metodológica, se obtuvo una comprensión más rica del fenómeno estudiado, coherente con la heurística y la coherencia epistemológica de la investigación. Seguidamente, la teorización se abordó como una construcción progresiva a partir del diálogo entre los significados emergentes del análisis y el marco conceptual. Según Sánchez (2011), la teorización en investigación cualitativa implica un proceso inductivo y reflexivo que transforma las categorías analíticas en comprensiones más abstractas del fenómeno. En este estudio, dicha teorización tomó la forma de una reflexión filosófica sobre la interacción entre motivación escolar, enseñanza y aprendizaje y permanencia educativa, partiendo de las vivencias interpretadas por los participantes.

Para hacer la conjugación entre estos elementos a partir de los propósitos específicos del estudio se identificaron las categorías apriorísticas y emergentes según el nivel o dimensión considerado, de manera tal que una vez articulados se propusieran componentes resultantes como códigos y etiquetas como producto de las transcripciones de las entrevistas, tal como se presenta en la Tabla 4 y se refuerza en los anexos 5 y 6.

Tabla 4

Definición de categorías resultantes de las dimensiones o componentes principales que se validaron o desarrollaron en el modelo

DIMENSIÓN / PROPÓSITO ESPECÍFICO	CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS	CATEGORÍAS EMERGENTES	COMPONENTES VALIDADOS / DESARROLLADOS
PPE1- Nivel descriptivo Identificar percepciones de estudiantes y docentes sobre motivación y enseñanza y aprendizaje	- Motivación escolar - Proceso de enseñanza y aprendizaje	- Críticas al currículo desactualizado - Comparación entre prácticas docentes - Desconexión entre contenidos y proyectos de vida	- Percepciones sobre razones para asistir, metas y rol de la familia - Valoración de actividades significativas y recursos tecnológicos - Registro de ambientes emocionales en el aula
PPE2 - Nivel hermenéutico Interpretar significados situados de la motivación escolar y su relación con la permanencia	- Permanencia escolar - Dimensión personal y emocional	- Gestión autónoma de la motivación (lecturas, podcasts, espiritualidad, reflexión personal) - Rigidez institucional y normas escolares - Impacto del conflicto armado y desplazamiento forzado	- Narrativas sobre resiliencia y continuidad escolar - Significados atribuidos a la motivación como motor de permanencia - Interpretación de barreras económicas, familiares y emocionales
PPE3 - Nivel epistemológico Develar elementos teóricos emergentes que articulan motivación, enseñanza y aprendizaje y permanencia	- Motivación escolar - Permanencia escolar - Proyección profesional	- Reconocimiento insuficiente de logros - Infraestructura y conectividad limitada - Currículo desconectado del contexto	- Articulación teórica entre motivación, aprendizaje y permanencia - Identificación de resiliencia como categoría clave - Construcción de identidad profesional como horizonte motivacional
PPE4- Nivel praxeológico Establecer estrategias pedagógicas orientadas a favorecer motivación y permanencia	- Estrategias pedagógicas - Proyección profesional	- Retroalimentación positiva insuficiente - Participación limitada en decisiones pedagógicas - Redes de apoyo institucional poco efectivas	- Estrategias activas y participativas - Programas de acompañamiento socioemocional - Contextualización curricular - Optimización de recursos institucionales

***Nota*.** Elaboración propia

Rigor metodológico

Para garantizar la calidad científica de esta investigación, se adoptaron los criterios de rigor propuestos por Guba y Lincoln -credibilidad, transferibilidad, auditabilidad y confirmabilidad- y retomados por Enworo (2023). Estos siguen siendo relevantes en la investigación cualitativa contemporánea y fueron retomados desde la perspectiva contemporánea de Enworo (2023) en la aplicación metodológica de este estudio.

Según el autor, la credibilidad busca garantizar que los hallazgos sean verdaderos y creíbles desde la perspectiva de los participantes. Esta se alcanza mediante el compromiso prolongado con la población, la observación persistente, la triangulación y la verificación por pares. En esta investigación se garantizó mediante triangulación metodológica, combinando diferentes métodos para capturar fielmente las perspectivas de los participantes.

La transferibilidad, de acuerdo con Enworo (2023), se refiere a la posibilidad de que los resultados sean aplicables en contextos similares, para lograrlo el autor recomienda muestreo intencional, descripciones densas y saturación teórica. En esta investigación se aplicó la descripción detallada del contexto institucional, sociocultural y situacional, así como en el muestreo intencional teóricamente fundamentado que se realizó y que aseguró diversidad de realidades socioeducativas.

La auditabilidad, en palabras de Miles y Huberman (1984), “nos acerca al modo de recolectar los datos, de percibir cada suceso desde distintos puntos de vista, de sumergirse dentro de la realidad estudiada y de comprenderla e interpretarla inmersos en su propio contexto” (p.56). El autor se refiere a ella como la estabilidad del proceso investigativo y su capacidad de ser replicado. Esta se logra haciendo una descripción rica del proceso de investigación y para el caso de esta investigación se empleó haciendo dicha documentación exhaustiva del proceso investigativo y siendo coherente metodológicamente a lo largo del estudio.

Por otro lado, la confirmabilidad, según Hernández et al. (2014), se logra mediante la triangulación de datos, así como la auditoría por parte de terceros (jurados), lo que garantiza la fiabilidad y validez de los hallazgos. Apunta a que los resultados provengan de los datos y no de sesgos del investigador por medio de estrategias recomendadas como la triangulación y la reflexividad. En esta investigación se garantizó a través de un ejercicio constante de reflexividad sistemática que implicó un autoexamen crítico de la autora y a través de la aplicación de un enfoque interpretativo anclado empíricamente.

Sustento bioético

En línea con lo anterior, se emplearon lineamientos éticos específicos para las técnicas empleadas como los que sugieren Allmark et al. (2009) en las siguientes categorías.

Privacidad y confidencialidad: Toda la información recolectada fue confidencial y restringida a los autores y directores del proyecto. Se empleó el uso de seudónimos y la modificación de información identificativa de los participantes, a quienes se informó de la reserva de la información y de los límites de la confidencialidad, que incluyó conducta delictiva o riesgosa, nuevamente priorizando el bienestar de los participantes.

Consentimiento informado: La participación en el estudio, en calidad de informante clave, requirió de la firma de un consentimiento informado escrito que incluyó información detallada sobre el mismo. En el caso de los estudiantes menores de edad, se contó con el consentimiento del acudiente como con el asentimiento del estudiante. Más allá del documento escrito, se entendió el consentimiento informado como un proceso continuo, el cual, el participante tuvo derecho a revocar en cualquier momento si así lo deseaba.

Prevención del daño: Se ofrecieron estrategias para proteger tanto a los participantes como a los investigadores, incluyendo redes de apoyo, formación continua y políticas de trabajo en solitario. Se enfatizó la supervisión de los participantes durante la ejecución del estudio, especialmente con grupos vulnerables. También se tuvo en

cuenta que la investigadora realizará las prepruebas o validaciones técnicas con expertos, de tal manera de hacer adecuaciones o ajustes a los instrumentos propuestos.

Doble rol e implicación excesiva: Se reconoció el conflicto potencial del rol dual en la relación investigador-participante, por lo que dentro del método y consentimiento se puso por explícito el carácter profesional y académico de la aplicación de las técnicas contempladas en el método.

Relaciones de poder: También se anticiparon situaciones de desequilibrio o asimetría de poder. En este sentido, y siguiendo los lineamientos de la metodología fenomenológica hermenéutica descrita con anterioridad, se abordó a los participantes desde un lugar horizontal de manera explícita e implícita a lo largo de todas las interacciones, asegurando que su participación no les acarrearía ningún tipo de repercusión por parte del investigador ni de ningún otro agente como producto de la aplicación del procedimiento del presente estudio. Este principio ético se armoniza con el enfoque hermenéutico, que concibe la interpretación como un ejercicio horizontal y dialógico.

MOMENTO IV

ANÁLISIS DE HALLAZGOS

Introducción al momento

El presente momento constituye el núcleo interpretativo de la investigación, en el cual se busca trascender la descripción inicial de los testimonios hacia la construcción de teoría situada. A diferencia de los capítulos anteriores, que se centraron en la delimitación del problema, la revisión teórica y la exposición metodológica, aquí se despliega el análisis fenomenológico-hermenéutico de las voces recogidas en entrevistas y observaciones. El propósito es mostrar cómo las percepciones de estudiantes y docentes sobre la motivación escolar, el proceso de enseñanza y aprendizaje y la permanencia académica se convierten en categorías de sentido que, al ser interpretadas, permiten la emergencia de constructos teóricos relevantes para la educación media en instituciones públicas de Colombia.

Este momento no se limita a organizar testimonios, sino que busca dar cuenta de la experiencia vivida y de los significados atribuidos por estos actores sociales, en diálogo con referentes pedagógicos y filosóficos, generando una comprensión integral que ilumine la praxis educativa y aporte a la formación docente y a la permanencia escolar en contextos vulnerables. Para ello, el análisis fundamentado en el método fenomenológico-hermenéutico, inspirado en Hans-Georg Gadamer, cual parte de una precomprensión que confronta con los testimonios, dialoga con la teoría y retorna a una comprensión más amplia que integra experiencia y tradición.

Este enfoque parte de la premisa de que comprender es siempre interpretar, y que toda interpretación se realiza desde un horizonte previo que se enriquece en el encuentro con el otro. En este sentido, los testimonios de estudiantes y docentes no son tratados como datos aislados, sino como textos vivos que interpelan a la investigadora y que se comprenden en el marco de un diálogo con la tradición teórica (Ausubel, Vygotsky, Freire, Bandura, entre otros). En este sentido, la hermenéutica gadameriana se expresa aquí en tres movimientos:

1. Descriptivo: presentación de las voces tal como fueron expresadas.

2. Hermenéutico: interpretación de los significados situados, en diálogo con la teoría.

3. Epistemológico y praxeológico: construcción de categorías teóricas emergentes y su aplicación en propuestas pedagógicas.

Diferenciación entre categorías apriorísticas y emergentes

En el marco del análisis cualitativo realizado, se procedió a diferenciar las categorías apriorísticas, definidas previamente a partir de los propósitos específicos de la investigación y de la fundamentación teórica, de las categorías emergentes, que surgieron durante el procesamiento de la información obtenida en entrevistas y observaciones en los centros educativos. Las categorías apriorísticas (6) fueron establecidas como ejes de análisis desde el diseño de los instrumentos y se corresponden con los propósitos específicos de la investigación. Entre ellas se encuentran la motivación escolar, la permanencia escolar, el proceso de enseñanza y aprendizaje, las estrategias pedagógicas, la dimensión personal y emocional y la proyección profesional.

La motivación escolar se definió en términos de las razones para asistir, las metas personales, el rol de la familia, los momentos de alta motivación y los factores de desmotivación. La permanencia escolar se vinculó con los obstáculos, los apoyos, las decisiones frente al abandono y la relación entre aprendizaje y proyecto de vida. El proceso de enseñanza y aprendizaje se concibió a partir de las formas de aprender mejor, las actividades significativas, el ambiente emocional, las estrategias docentes y el uso de recursos. Las estrategias pedagógicas se relacionaron con prácticas motivadoras, participación estudiantil, normas escolares, entorno físico y reconocimiento.

La dimensión personal y emocional se definió en torno a la salud, el apoyo familiar, la gestión autónoma de la motivación y el clima de respeto. Finalmente, la proyección profesional se vinculó con la vocación docente, las metas universitarias y la construcción de identidad profesional. Estas categorías fueron apriorísticas porque se definieron antes de aplicar entrevistas y observaciones, y se derivan directamente de los propósitos de investigación.

Durante el análisis de entrevistas y observaciones aparecieron categorías emergentes que no estaban previstas en el diseño inicial, pero que enriquecen la comprensión del fenómeno. Estas categorías reflejan significados situados y experiencias concretas de estudiantes y docentes en contextos vulnerables. Entre las más relevantes se identificaron la gestión autónoma de la motivación, expresada en prácticas como la lectura de textos de desarrollo personal, la escucha de podcasts, prácticas espirituales y la reflexión personal; la rigidez institucional y las normas escolares, percibidas como desmotivadoras por estudiantes y docentes; el impacto del conflicto armado y del desplazamiento forzado en la permanencia escolar; el reconocimiento insuficiente de logros estudiantiles por parte de algunos docentes; la infraestructura y conectividad limitada en los centros educativos; y la percepción de un currículo desactualizado y desconectado de los intereses y proyectos de vida de los estudiantes. Estas categorías son emergentes porque surgieron en el campo, a partir de las narrativas y observaciones, y no estaban contempladas en el diseño inicial.

La triangulación permitió evidenciar cómo las categorías apriorísticas se articulan con las emergentes. De este modo, el momento desarrolla las categorías apriorísticas con las voces de estudiantes y docentes, todo este producto en diálogo con la teoría conllevando a una síntesis emergente. La narrativa resultante buscó ser fluida y dialógica: no se trató de yuxtaponer teoría y testimonios, sino de mostrar cómo ambos se iluminan mutuamente, generando una comprensión más profunda de la motivación, la enseñanza y la permanencia escolar. De esta manera se asegura un orden analítico y una fidelidad hermenéutica.

Figura 3

Categorías en diálogo: resignificación desde el círculo hermenéutico



Nota. Elaboración propia

Como se mencionó anteriormente, la lógica de análisis que guía este capítulo se organiza en torno a las seis categorías apriorísticas y emergentes que estructuran la investigación. Cada categoría se desarrolla en cuatro momentos:

1. Contextualización conceptual breve: el investigador reconoce sus precomprensiones teóricas y establece un marco de referencia sustentado en autores y corrientes relevantes. No se trata de una definición cerrada, sino de un horizonte conceptual que orienta la interpretación de los datos.

2. Análisis formal: resaltando los testimonios seleccionados como evidencia empírica.

3. Análisis semántico o interpretación hermenéutica: que resulta como diálogo entre experiencia y teoría, fusión de horizontes.

4. Análisis sociocultural: que corresponde a la síntesis conceptual que aporta a la comprensión integral del fenómeno.

Una vez se comparan los hallazgos entre lo referido por los estudiantes y docentes se cierra el círculo gadameriano con el:

5. Retorno interpretativo: que constituye la fase en la que las teorías, preguntas y propósitos de la investigación se revisan nuevamente a la luz de los hallazgos, permitiendo una reinterpretación de las precomprensiones iniciales. Para ello, la matriz comparativa de hallazgos entre estos actores permite que esta funcione como puente: primero mostrando los hallazgos diferenciados (estudiantes vs docentes), luego se identifican coincidencias/tensiones, y finalmente se pasa al retorno interpretativo, donde esas tensiones y coincidencias resignifican las teorías iniciales, las cuales se plantearon en el Momento V.

Motivación escolar

Contextualización conceptual

Para esta parte, la investigación parte de una contextualización conceptual breve sustentada en referentes como Ausubel, Vygotsky, Bandura y Freire.

En el marco de esta investigación, se destacan cuatro referentes fundamentales. David Ausubel sostiene que el aprendizaje significativo depende de la disposición del estudiante para relacionar los nuevos contenidos con sus estructuras cognitivas previas (Ausubel, 1983). En este sentido, la motivación cumple un papel decisivo, pues activa la atención y la predisposición para que el conocimiento se convierta en experiencia duradera. Esta idea ha sido interpretada en la literatura pedagógica -y retomada por algunos docentes entrevistados- por la metáfora de la motivación como el “motor” del aprendizaje, que dinamiza el proceso y lo convierte en una experiencia estable y significativa.

Lev Vygotsky (1978), enfatiza la dimensión social de la motivación, al situar en la interacción con otros y en la mediación cultural. El estudiante se motiva cuando percibe que el aprendizaje tiene sentido en su contexto y cuando el docente actúa como mediador en la zona de desarrollo próximo.

Por otra parte, Albert Bandura (1977), introduce la noción de autoeficacia, entendida como la creencia en la propia capacidad para alcanzar metas. La motivación escolar se fortalece cuando los estudiantes confían en sus habilidades y reciben modelos positivos que refuerzan su compromiso.

Otra mirada es la de Paulo Freire (2012), quien aporta una visión crítica y emancipadora: la motivación no es solo un asunto psicológico, sino también ético y político. Se activa cuando el estudiante se reconoce como sujeto de transformación y cuando la educación se convierte en práctica de libertad.

Todas estas perspectivas, en su conjunto, permiten comprender la motivación escolar como un fenómeno complejo: cognitivo, social, emocional y ético, que articula la disposición individual con el contexto cultural y pedagógico.

Análisis formal

En esta fase se identificó la estructura del discurso a través de las voces de estudiantes y docentes. Las entrevistas realizadas ofrecieron un mosaico de percepciones que enriquecieron la comprensión de la motivación escolar. En ellas se observa cómo estudiantes y docentes, desde sus propias experiencias, atribuyen sentidos diversos a la motivación, vinculándola con el logro personal, la pasión por enseñar, la transformación social y la permanencia en el sistema educativo.

Voces de estudiantes

Los estudiantes expresaron la motivación como una experiencia íntima de logro y satisfacción. Una joven señaló: *"Me he sentido más motivada en los momentos en que logro comprender algo nuevo o cuando participó en actividades creativas. Eso me hace sentir feliz y con ganas de seguir aprendiendo porque veo que mis esfuerzos valen la pena."* Esta afirmación revela que la motivación se activa en el instante en que el aprendizaje se convierte en descubrimiento y se percibe como fruto del esfuerzo personal. La comprensión de un concepto nuevo o la participación en actividades creativas no solo generan conocimiento, sino también alegría y deseo de continuar aprendiendo.

Otro estudiante destacó la influencia del docente como modelo inspirador: *"Cada vez que un profesor nos transmite su pasión por enseñar, o cuando vemos que un niño aprende algo nuevo gracias a una estrategia que aplicamos, siento una motivación muy grande."* Aquí la motivación se vincula con la pasión docente y con la posibilidad de ver resultados concretos en el aprendizaje de otros. El entusiasmo del profesor se contagia y se convierte en motor para que los estudiantes se comprometan con su propio proceso formativo.

La motivación también se concibió como compromiso ético y social. Una estudiante afirmó: *"La educación transforma vidas. Cada conocimiento que adquiero no es solo para mí, sino para compartirlo y multiplicarlo en la vida de otros."* Esta voz muestra que la motivación trasciende lo individual y se proyecta hacia la comunidad. El aprendizaje se interpreta como responsabilidad de compartir y multiplicar saberes, lo que conecta directamente con la pedagogía crítica de Freire y con la idea de la educación como práctica de libertad.

Otros estudiantes vincularon la motivación como una experiencia íntima que se entrelaza con sus proyectos de vida, sus vínculos familiares y sus sueños de futuro. Un joven comentó: *"Sí, me gusta venir a la escuela porque siempre aprendo cosas nuevas que me ayudan a crecer personalmente y a acercarme a lo que quiero lograr en el futuro."*

Esta afirmación revela que la motivación se activa cuando el aprendizaje se conecta con metas personales y se interpreta como inversión en el propio desarrollo. La escuela se convierte en un espacio de crecimiento y preparación para alcanzar objetivos vitales, donde cada conocimiento adquirido es un paso hacia la realización de un proyecto de vida.

La motivación también la concibieron como fuerza resiliente frente a la adversidad. Una estudiante señaló: *"Para mí estar motivada significa tener razones y fuerzas para seguir estudiando, incluso cuando hay dificultades."* Aquí la motivación se interpreta como energía que permite sostener el esfuerzo académico en medio de obstáculos. La continuidad escolar se vive como decisión consciente de no rendirse, incluso en contextos de carencia o incertidumbre, mostrando que la motivación es también resistencia y perseverancia.

Otro testimonio vinculó la motivación con el compromiso ético hacia la familia: *"Me motiva pensar en mis metas y en la posibilidad de tener una carrera profesional que me permita ayudar a mi familia."* En este caso, el aprendizaje se proyecta más allá de lo individual y se convierte en responsabilidad compartida. La educación se interpreta como medio para transformar la realidad familiar, como acto de reciprocidad y compromiso ético que da sentido al esfuerzo cotidiano.

La dimensión relacional también apareció con fuerza en las voces estudiantiles. Un joven afirmó: *"Mi familia juega un papel muy importante, porque quiero superarme para poder ayudarlos en el futuro."* Esta expresión muestra que la motivación se sostiene en el acompañamiento afectivo y en la expectativa de devolver a la familia el esfuerzo compartido. La escuela se convierte en puente entre la experiencia personal y el bienestar colectivo, donde aprender es también agradecer y corresponder.

La motivación se reveló igualmente como horizonte de esperanza. Una estudiante confesó: *"Cada vez que pienso en mis sueños siento fuerzas para no rendirme."* Aquí los sueños actúan como motor interno que impulsa la continuidad y la perseverancia. La

esperanza se convierte en energía vital que sostiene el esfuerzo académico, en un horizonte que da sentido a la lucha diaria y que mantiene viva la disposición de aprender.

En otros casos, la motivación se vinculó con la construcción de identidad. Un estudiante reflexionó: *"Desde que empecé a estudiar en el centro, empecé a ver la escuela de una manera muy diferente".*

Este testimonio evidencia que la motivación no solo se relaciona con logros inmediatos, sino también con procesos de transformación personal. La experiencia escolar se interpreta como camino de redefinición de la identidad, donde el estudiante comienza a reconocerse como futuro profesional y a comprender la educación como parte constitutiva de su proyecto vital.

Por otra parte, la motivación se expresó como disposición cotidiana hacia el aprendizaje. Una joven afirmó: *"Estar motivada es levantarme cada día con ganas de aprender algo nuevo."* Esta voz muestra que la motivación no depende únicamente de grandes metas o sueños lejanos, sino que se renueva en la práctica diaria, en el hábito de descubrir y en la alegría de aprender. La educación se vive como experiencia constante de apertura y curiosidad, que convierte cada jornada escolar en oportunidad de crecimiento.

Finalmente, algunos estudiantes resaltaron la importancia de las actividades extracurriculares: *"Cuando participó en ferias científicas o actividades extracurriculares me siento más motivado."* Este testimonio evidenció que la motivación se potencia en espacios donde el conocimiento se aplica de manera práctica y se socializa con otros. Las ferias científicas y las actividades extracurriculares se convierten en escenarios privilegiados para que los estudiantes experimenten la utilidad del aprendizaje y fortalezcan su interés por continuar.

Voces de docentes

Por otra parte, los docentes complementaron esta visión desde su práctica pedagógica, mostrando que la motivación escolar no se reduce a un estado interno del estudiante, sino que se construye en la relación educativa y en las condiciones que el aula y la institución ofrecen. Además, ofrecieron una mirada complementaria que enfatizó el papel de la motivación como condición estructural del proceso educativo. Uno de ellos comentó: *"Los estudiantes se motivan cuando sienten que el docente se interesa por ellos, cuando las clases son dinámicas y se relacionan con su realidad."* Esta voz subrayó la importancia de la relación pedagógica y de la contextualización de los contenidos. La motivación no surge de manera espontánea, sino en la medida en que las clases se diseñan de forma participativa y significativa.

Otro docente señaló: *"Me esfuerzo en diseñar clases dinámicas, con ejemplos prácticos y actividades colaborativas. Uso recursos tecnológicos cuando es posible y promuevo la reflexión crítica."* Aquí la motivación se entiende como resultado de una práctica pedagógica activa e innovadora. El uso de ejemplos prácticos, la colaboración y la incorporación de tecnologías son estrategias que buscan despertar el interés y la participación de los estudiantes, mostrando que la motivación se alimenta de metodologías creativas y de la conexión con la vida cotidiana en la construcción del conocimiento. La clase deja de ser un espacio de transmisión unilateral y se convierte en escenario de participación, creatividad y pensamiento crítico.

El implementar clases dinámicas es clave para impulsar la motivación en los estudiantes. Desde esta mirada, otro docente subrayó la importancia de la relación pedagógica: *"Los estudiantes se motivan cuando sienten que el docente se interesa por ellos, cuando las clases son dinámicas y se relacionan con su realidad."* Aquí la motivación se activa en el vínculo afectivo y en la contextualización del aprendizaje. El interés genuino del profesor, sumado a la capacidad de conectar los contenidos con la vida cotidiana de los estudiantes, se convierte en motor de participación. La motivación se interpreta como fenómeno relacional, donde la confianza y la pertinencia del conocimiento son claves para sostener el esfuerzo académico.

En este contexto un profesor afirmó: *“La motivación escolar es el motor que impulsa a los estudiantes a participar activamente en el proceso de aprendizaje.”* Esta voz reveló que la motivación se concibe como condición indispensable para que el aprendizaje sea profundo y significativo. Sin motivación, el estudiante permanece pasivo; con ella, se activa la disposición a explorar, preguntar y comprometerse con el conocimiento. La motivación, en este sentido, se interpreta como energía que dinamiza la experiencia educativa y convierte la clase en un espacio de descubrimiento.

Esta metáfora conceptual de concebir a la motivación como motor también fue retomado en otras valoraciones, como la opinión de este profesor: *“La motivación escolar es el motor que permite que los estudiantes se mantengan activos en el proceso de aprendizaje.”* Aquí la motivación se interpreta como elemento catalizador de participación y compromiso, como energía que mantiene al estudiante involucrado, atento y dispuesto a colaborar. La participación activa se convierte en indicador de motivación y en condición para que el aprendizaje sea colectivo y significativo.

Se concibió, además, como el motor que permite un ambiente de confianza. Un docente afirma: *“Es el motor para que ellos se puedan sentir cómodos dentro de mi clase.”* Esta voz revela que la motivación no solo depende de contenidos o metodologías, sino también del clima emocional del aula. La confianza, el respeto y la seguridad para equivocarse sin ser juzgado son condiciones que fortalecen la motivación y que convierten la clase en un espacio de libertad y crecimiento.

La familia también apareció como factor decisivo en la mirada docente. Un maestro señala: *“La familia es fundamental. Cuando acompaña al estudiante, lo anima y le brinda apoyo, la motivación se fortalece.”* Esta afirmación muestra que la motivación escolar no depende únicamente del aula, sino que se sostiene en el microsistema familiar. El acompañamiento afectivo, los consejos y el respaldo emocional se convierten en pilares que refuerzan la continuidad escolar y que permiten que el estudiante encuentre sentido en su esfuerzo.

La motivación se concibió además como eje estructural del aprendizaje. Un docente afirmó: *"La motivación escolar es el eje que sostiene el proceso de enseñanza y aprendizaje."* Esta voz interpreta la motivación como columna vertebral de la práctica pedagógica: sin ella, el proceso se fragmenta y pierde coherencia; con ella, se articula la disposición del estudiante con la mediación del docente y se construye un aprendizaje integral. En este sentido, la motivación se convierte en principio organizador de la experiencia educativa.

La motivación también se vinculó directamente con la permanencia escolar. Un docente afirmó: *"La motivación escolar es la base para que los estudiantes se mantengan en el sistema educativo. Si ellos no encuentran sentido en lo que aprenden, difícilmente permanecerán."* Esta voz muestra que la motivación no solo impulsa el aprendizaje, sino que sostiene la continuidad académica. La permanencia se interpreta como consecuencia de un aprendizaje con sentido, donde el estudiante reconoce la utilidad de lo que aprende y se compromete con su trayectoria escolar, convirtiendo a la motivación en un eje central de la política educativa y de la práctica docente.

Análisis semántico o interpretación hermenéutica (fusión de horizontes entre teoría y experiencia):

El horizonte de los estudiantes

Las voces estudiantiles revelaron que la motivación escolar se experimenta como una fuerza vital que conecta el aprendizaje con la vida personal, familiar y comunitaria. Expresiones como *"sí, me gusta venir a la escuela porque siempre aprendo cosas nuevas que me ayudan a crecer personalmente"* o *"cada vez que pienso en mis sueños siento fuerzas para no rendirme"* muestran que la motivación se vive como experiencia de crecimiento y horizonte de esperanza. Esta comprensión se ilumina con Ausubel, quien plantea que el aprendizaje significativo se activa cuando los contenidos se relacionan con estructuras previas y proyectos de vida.

La motivación también se expresó como logro personal y satisfacción íntima: *"Me he sentido más motivada en los momentos en que logro comprender algo nuevo o cuando participo en actividades creativas."* Aquí se evidencia que la motivación surge en el instante en que el aprendizaje se convierte en descubrimiento y se percibe como fruto del esfuerzo. La teoría de Ausubel refuerza esta idea al señalar que la comprensión transforma cognitivamente y otorga sentido al esfuerzo.

Otros estudiantes resaltaron la influencia del docente como modelo inspirador: *"Cada vez que un profesor nos transmite su pasión por enseñar… siento una motivación muy grande."* Esta voz se conecta con Bandura, quien subraya el papel del modelamiento y la autoeficacia. El entusiasmo docente se convierte en referente que contagia y fortalece la confianza del estudiante en sus capacidades, mostrando que la motivación es también fenómeno relacional.

La dimensión ética y social apareció con fuerza en testimonios como: *"La educación transforma vidas. Cada conocimiento que adquiero no es solo para mí, sino para compartirlo."* Esta afirmación se vincula con Freire, quien entiende la educación como práctica de libertad. La motivación se interpreta como compromiso ético de compartir saberes y multiplicar aprendizajes, trascendiendo lo individual hacia la comunidad.

Además, los estudiantes destacaron el papel de la familia y los espacios extracurriculares. Voces como *"mi mamá siempre me recuerda que estudiar es la mejor herencia que puedo recibir"* o *"cuando participó en ferias científicas me siento más motivado"* revelan que la motivación se sostiene en vínculos afectivos y se potencia en escenarios prácticos y sociales. Aquí se iluminan las perspectivas de Bronfenbrenner**,** Vygotsky y Driver & Oldham, quienes subrayan que el aprendizaje se sitúa en entramados sociales y se fortalece en actividades significativas.

El horizonte de los docentes

Las voces docentes complementaron y ampliaron la comprensión de los alumnos, mostrando que la motivación no es solo vivencia estudiantil, sino condición estructural del proceso educativo. Un profesor afirmó: *"La motivación escolar es el motor que impulsa a los estudiantes a participar activamente en el proceso de aprendizaje."* Esta visión coincide con Ausubel**,** al reconocer que sin disposición motivacional el aprendizaje pierde profundidad.

Otros docentes enfatizaron la relación pedagógica y la contextualización: *"Los estudiantes se motivan cuando sienten que el docente se interesa por ellos, cuando las clases son dinámicas y se relacionan con su realidad."* Esta percepción se ilumina con Vygotsky, quien subraya que la motivación se activa en la interacción social y en la mediación cultural. La motivación se interpreta como resultado de un vínculo pedagógico donde el interés genuino del docente y la pertinencia de los contenidos generan disposición para aprender.

La innovación metodológica también aparece como fuente de motivación. Un docente señaló: *"Me esfuerzo en diseñar clases dinámicas, con ejemplos prácticos y actividades colaborativas. Uso recursos tecnológicos cuando es posible y promuevo la reflexión crítica."* Este testimonio se conecta con Díaz y Hernández, quienes destacan la importancia de estrategias significativas que vinculan teoría y práctica. La motivación se entiende como energía que surge de metodologías activas y creativas.

Asimismo, los docentes reconocen la relación entre motivación y permanencia escolar: *"La motivación escolar es la base para que los estudiantes se mantengan en el sistema educativo."* Esta afirmación se relaciona con Chávez (2024), quien plantea que la permanencia está directamente vinculada con la motivación sostenida. La motivación se interpreta como condición estructural de la continuidad académica: sin sentido, el aprendizaje se vacía y la permanencia se debilita; con motivación, se fortalece el compromiso y la continuidad escolar.

Otros docentes destacaron la dimensión emocional: *"Es el motor para que ellos se puedan sentir cómodos dentro de mi clase".* Esta voz se ilumina con Freire, quien

entiende la educación como un reconocimiento a la confianza y el ambiente emocional positivo como condiciones para la motivación. La motivación se interpreta como clima de confianza y seguridad en el aula.

Análisis sociocultural

El análisis sociocultural constituye el momento en el que las narrativas de estudiantes y docentes se sitúan en las condiciones históricas, sociales y culturales que les dan sentido. Desde la perspectiva gadameriana, este nivel no se limita a describir el contexto, sino que reconoce que toda experiencia educativa está mediada por estructuras sociales que condicionan y posibilitan la motivación escolar. En este sentido, las voces recogidas en las entrevistas se interpretan a la luz de factores como la precariedad económica, la influencia de la familia, la presencia de comunidades afectadas por el conflicto armado, la segmentación del sistema educativo público y las tensiones propias de la educación media en Colombia.

La motivación escolar, tal como fue narrada por los participantes, se revela como un fenómeno atravesado por determinaciones estructurales:

Económicas, en tanto los estudiantes provienen de sectores socioeconómicamente vulnerables enfrentan la necesidad de trabajar para contribuir a la economía familiar, lo cual condiciona su permanencia.

Sociales y familiares, porque la motivación se sostiene en el acompañamiento afectivo y en la expectativa de reciprocidad hacia la familia, mostrando que el aprendizaje se concibe como responsabilidad compartida.

Culturales, al evidenciar que los estudiantes resignifican la escuela como espacio de identidad y esperanza, mientras los docentes la conciben como motor de permanencia y transformación social.

Políticas, porque la permanencia escolar se vincula directamente con las políticas públicas de cobertura y con las limitaciones estructurales del sistema educativo oficial, que reproduce desigualdades y segmentaciones.

Este nivel de análisis permite comprender que la motivación escolar no es un estado interno aislado, sino una experiencia situada que articula lo individual con lo colectivo. Los relatos de estudiantes que asocian la motivación con sueños de futuro, resiliencia frente a la adversidad o compromiso ético hacia la comunidad, se iluminan en el marco de una realidad marcada por la vulnerabilidad socioeconómica y la necesidad de construir proyectos de vida en medio de la incertidumbre. De igual manera, las voces docentes que conciben la motivación como motor de permanencia y eje estructural del aprendizaje se interpretan como respuesta a un contexto institucional que exige estrategias innovadoras para contrarrestar la deserción y el desinterés.

A modo de integración, se presenta la siguiente matriz comparativa que sintetiza los hallazgos sobre motivación escolar desde las voces de estudiantes y docentes. Este cuadro permite visualizar coincidencias y tensiones, y constituye un insumo clave para el constructo teórico, en tanto evidencia cómo la motivación se resignifica en la práctica educativa como fenómeno relacional, situado y ético.

Tabla 5

Matriz comparativa de hallazgos sobre motivación escolar en estudiantes y docentes

CATEGORÍA	ESTUDIANTES - HALLAZGOS	DOCENTES - HALLAZGOS	COINCIDENCIAS / TENSIONES
Motivación escolar	- Gusto por asistir a la escuela ligado a crecimiento personal. - Metas profesionales (medicina, ingeniería, docencia). - Familia como motor de motivación. - Momentos de alta motivación en actividades creativas, ferias, prácticas. - Factores de desmotivación: problemas económicos, salud, falta de recursos.	- Motivación como motor del aprendizaje y permanencia. - Vocación docente como fuente de motivación. - Reconocimiento y confianza como claves. - Factores de desmotivación: pobreza, ausencia de apoyo familiar, clases monótonas, normas rígidas.	- Coincidencia: motivación es motor central. - Tensión: estudiantes la vinculan a proyectos personales; docentes la vinculan a vocación y sentido social.

Nota. Elaboración propia.

La hermenéutica gadameriana, al situar estas narrativas en su vigencia temporo-espacial, permite reconocer que la motivación escolar es un fenómeno relacional y ético, que se construye en la interacción entre estudiantes, docentes, familias y comunidades, y que se proyecta hacia la transformación social. Así, el análisis sociocultural no sólo contextualiza las voces, sino que las resignifica como testimonios de resistencia y esperanza en un sistema educativo tensionado por desigualdades estructurales.

Además, permitió integrar estos horizontes en un diálogo fecundo. Los estudiantes aportaron la vivencia de la motivación como logro personal, inspiración docente, compromiso ético, acompañamiento familiar y participación en espacios significativos. Sin embargo, emergió la gestión autónoma de la motivación, que mostró cómo los estudiantes recurren a estrategias personales para sostener su interés en contextos de escaso apoyo institucional, y también la percepción de normas rígidas como desmotivadoras. Los docentes la concibieron como condición estructural del aprendizaje, motor de permanencia y resultado de metodologías activas y climas de confianza.

La fusión de horizontes muestra que la motivación no es un estado interno aislado, sino una experiencia compartida que se construye en la práctica pedagógica y en la vida cotidiana, proyectándose hacia la transformación social.

A modo de síntesis, la siguiente Tabla 4 presenta de manera comparativa las fases del círculo hermenéutico gadameriano y su aplicación en esta categoría, destacando los hallazgos sobre la motivación escolar que emergieron en cada nivel de análisis

Tabla 6

Comparativo de la motivación escolar en el círculo hermenéutico gadameriano

FASE HERMENÉUTICA	APLICACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN	HALLAZGOS SOBRE MOTIVACIÓN ESCOLAR
Contextualización conceptual	Se parte de referentes teóricos (Ausubel, Vygotsky, Bandura,	La motivación se entiende como disposición cognitiva (Ausubel), interacción social

FASE HERMENÉUTICA	APLICACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN	HALLAZGOS SOBRE MOTIVACIÓN ESCOLAR
	Freire) que orientan la mirada inicial	(Vygotsky), autoeficacia (Bandura) y práctica de libertad (Freire)
Análisis formal	Se identifican estructuras narrativas en entrevistas y observaciones	Estudiantes: motivación como logro personal, resiliencia, compromiso familiar y horizonte de esperanza. Docentes: motivación como motor del aprendizaje, condición de permanencia y resultado de metodologías activas
Análisis semántico	Se indagan símbolos, metáforas y sentidos profundos en los relatos	Metáfora del “motor” como energía vital; “esperanza” y “sueños” como horizonte existencial; “confianza” como clima emocional; “compartir saberes” como compromiso ético y emancipador
Fusión de horizontes	Se integran las voces de estudiantes y docentes con las comprensiones de la investigadora	La motivación se resignifica como fenómeno relacional, situado y ético, que articula lo cognitivo, lo afectivo, lo institucional y lo comunitario
Análisis sociocultural	Se sitúan las narrativas en sus condiciones sociales y culturales	La motivación se sostiene en vínculos familiares y comunitarios; se enfrenta a obstáculos socioeconómicos (pobreza, violencia); se potencia en metodologías activas y extracurriculares; se debilita en prácticas tradicionales
Retorno interpretativo	Se revisan nuevamente los datos desde una perspectiva renovada y afinada, reinterpretando las precompresiones iniciales	Las categorías teóricas (Ausubel, Vygotsky, Bandura, Freire) se resignifican a la luz de las voces: la motivación se comprende como experiencia situada que articula lo personal, lo familiar, lo comunitario y lo institucional.

Nota. Tabla de elaboración propia

La fusión de estos horizontes llevó a revisar las teorías, preguntas y propósitos de la investigación, lo cual en la práctica se realiza volviendo sobre los datos desde una perspectiva renovada y afinada que permite un análisis más profundo. Este proceso culminó en una reinterpretación de las precompresiones iniciales, ahora enriquecidas y transformadas por la voz de los actores sociales, lo que da lugar al retorno interpretativo del círculo hermenéutico (Gadamer, 1990; Bravo, 2018; Rosales et al., 2024).

Permanencia escolar

La permanencia escolar es un fenómeno complejo que articula factores individuales, familiares, institucionales y sociales. Desde la perspectiva de Pintrich y De Groot, (1990) la permanencia se vincula con la motivación y la autorregulación: los

estudiantes que proyectan metas a futuro y confían en sus capacidades tienden a sostener su continuidad académica.

Por su parte, la teoría de la determinación social subraya que la permanencia está condicionada por factores estructurales como la pobreza, la desigualdad y la exclusión. Vygotsky (1978) aporta la dimensión pedagógica, al señalar que el acompañamiento docente y la mediación cultural son fundamentales para sostener el aprendizaje y evitar el abandono.

Asimismo, Ausubel (1983) recuerda que la permanencia se fortalece cuando el aprendizaje es significativo y se percibe como útil para la vida futura. Bandura enfatiza el papel del modelamiento y la autoeficacia: los estudiantes permanecen cuando ven en sus docentes ejemplos de perseverancia y compromiso. Finalmente, Freire (2012) y Gadamer (1999) aportan la dimensión ética y hermenéutica: la permanencia se interpreta como decisión consciente de continuar en medio de la adversidad, y como memoria pedagógica que deja huella en la vida de los estudiantes.

En cuanto a la permanencia escolar, la categoría apriorística se centraba en obstáculos económicos, familiares y de salud, apoyos recibidos y decisiones frente al abandono. Emergió, sin embargo, el impacto del conflicto armado y del desplazamiento forzado, que visibiliza la resiliencia de estudiantes víctimas de violencia, quienes a pesar de las adversidades buscan mantenerse en el sistema educativo.

Análisis formal

Voces de los estudiantes

Las voces de los estudiantes muestran que la permanencia escolar se vive como una decisión consciente que se renueva día a día. Uno de ellos afirmó: “Lo que más me ha ayudado es pensar en mi futuro, en que estudiar me abre más oportunidades”. Esta expresión revela que la continuidad académica se sostiene en la esperanza de un mañana mejor, donde el estudio se interpreta como inversión y como camino hacia la movilidad social.

Sin embargo, la permanencia no está exenta de dudas. Otro estudiante confesó: “Sí, en algunos momentos lo he pensado, sobre todo cuando me siento cansado o con dificultades”. Aquí se evidencia que la permanencia es una lucha interna, marcada por el cansancio y la adversidad, pero también por la capacidad de resistir y seguir adelante. En esa misma línea, otro joven compartió: “He tenido obstáculos como la falta de recursos, a veces problemas familiares o personales que me desaniman”. La permanencia se enfrenta a condiciones materiales y emocionales que amenazan con quebrar el esfuerzo, mostrando que no es un trayecto lineal, sino un proceso atravesado por tensiones.

El papel de los docentes aparece como decisivo en estas narrativas. Una estudiante señaló: “El apoyo de mis profesores, que me entienden y me explican cuando no logro algo, ha sido muy importante”. Este testimonio muestra que la permanencia se sostiene en la relación pedagógica, donde la comprensión y la paciencia del docente se convierten en pilares de continuidad. Otro estudiante complementó: “Muchas cosas que aprendo me sirven para el futuro porque me ayudan a tener bases”. Aquí la permanencia se vincula con la utilidad del aprendizaje, que se interpreta como fundamento para alcanzar metas profesionales.

Las dificultades personales también emergen con fuerza. Una voz confesó: “Sí, en cierto momento tomé la decisión de aplazar el semestre debido a dificultades personales y de salud”. Otro estudiante añadió: “A lo largo de mi proceso formativo, he enfrentado varios obstáculos… salud, desmotivación emocional, falta de apoyo familiar”. Estas expresiones revelan que la permanencia escolar se vive en medio de fragilidades emocionales y físicas, donde la resiliencia se convierte en condición indispensable para

continuar. Frente a ello, otro joven enfatizó: “El apoyo de los docentes ha sido uno de los pilares más significativos”. La permanencia se interpreta como resultado de un acompañamiento constante que refuerza la decisión de seguir.

La dimensión económica también aparece como factor crítico. Un estudiante relató: “Pensé en dejar la escuela cuando mi papá perdió el trabajo, pero decidí continuar”. Aquí la permanencia se concibe como resistencia frente a la precariedad, como acto de voluntad que se sobrepone a la crisis familiar. Otro joven señaló: “La distancia entre mi casa y la escuela es un reto”. La permanencia se enfrenta a barreras geográficas que dificultan el acceso, pero que no logran quebrar la decisión de permanecer. En este contexto, el apoyo institucional se vuelve clave: “Los docentes me han dado becas de transporte y materiales”. Este testimonio muestra que la permanencia se sostiene también en políticas de apoyo concreto que alivian las cargas económicas. Finalmente, otro estudiante expresó: “Lo que aprendo en ciencias me acerca a mi meta de estudiar medicina”. Aquí la permanencia se vincula directamente con el proyecto de vida, mostrando que el aprendizaje se interpreta como puente hacia la realización personal y profesional.

Voces de los docentes

Las voces de los docentes complementan esta comprensión, mostrando que la permanencia escolar es un fenómeno atravesado por múltiples dimensiones. Uno de ellos afirmó: “Los principales obstáculos son económicos, emocionales y sociales”. Otro añadió: “Los principales son la pobreza, la necesidad de trabajar, la violencia en algunos entornos y la falta de recursos tecnológicos”. Estas expresiones revelan que la permanencia se enfrenta a condiciones estructurales que exceden el aula y que requieren políticas más amplias de inclusión y equidad.

Frente a ello, los docentes destacan el papel de la institución: “La institución brinda acompañamiento docente, programas de apoyo académico y espacios de tutoría”. Otro complementó: “Se ofrecen tutorías, programas de bienestar estudiantil y acompañamiento psicosocial”. Estas voces muestran que la permanencia se sostiene en

estrategias institucionales que buscan atender integralmente las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, reconocen también la fragilidad emocional: “La salud emocional de los estudiantes, que muchas veces se ve afectada por problemas familiares o sociales”. Aquí la permanencia se interpreta como proceso vulnerable, donde el bienestar emocional se convierte en condición indispensable para continuar.

La motivación y el ejemplo docente aparecen como factores decisivos. Un profesor señaló: “No quieren cambiar de institución, desean ser alguien en la vida, ejemplo del maestro”. Otro añadió: “Acercamiento, conocer entornos, lenguaje positivo, motivación para permanecer”. Estas voces revelan que la permanencia se fortalece en la relación pedagógica, en el acompañamiento cercano y en el lenguaje que inspira confianza. Sin embargo, también se reconoce la tristeza por las pérdidas: “Sí, varios. Se intentó atraerlos, pero fue difícil. Tristeza por la pérdida”. Aquí la permanencia se muestra como proceso frágil, donde no siempre es posible evitar el abandono.

La memoria pedagógica también se hace presente: “Exalumnos recuerdan con gusto las clases, impacto positivo y duradero”. Este testimonio muestra que la permanencia escolar deja huellas más allá del tiempo de estudio, convirtiéndose en recuerdo y legado. Finalmente, los docentes subrayan la necesidad de políticas más amplias: “Políticas claras de inclusión y excelencia, apoyo de directivos” y “Más recursos del gobierno, más orientadores para atender a los estudiantes”. Estas voces revelan que la permanencia escolar no depende únicamente del esfuerzo individual o docente, sino de un compromiso institucional y estatal que garantice condiciones dignas para que los estudiantes puedan continuar.

Análisis semántico o interpretación hermenéutica (fusión de horizontes)

El horizonte de los estudiantes

Las voces estudiantiles muestran que la permanencia escolar se vive como una decisión ética y resiliente frente a la adversidad. Pensar en el futuro y en las oportunidades que brinda la educación es un motor que sostiene la continuidad, incluso cuando existen cansancio, problemas familiares o falta de recursos. La permanencia se interpreta como horizonte de vida, donde el estudiante se proyecta hacia metas profesionales y personales.

El apoyo docente aparece como un pilar fundamental: los estudiantes reconocen que la comprensión y la cercanía de sus profesores les permiten superar dificultades académicas y emocionales. La permanencia se sostiene en la mediación pedagógica y en el acompañamiento afectivo, lo que conecta con la teoría de Vygotsky (1978) y Bronfenbrenner (2009).

Asimismo, los estudiantes resaltan que la utilidad del aprendizaje fortalece la permanencia: cuando perciben que lo aprendido les da bases para el futuro, se comprometen a continuar. Aquí se observa la influencia de Ausubel, quien plantea que el aprendizaje significativo es condición para la motivación y la permanencia.

Finalmente, la resiliencia se manifiesta en testimonios de quienes han enfrentado enfermedad, desmotivación o pérdida de empleo familiar, pero han decidido continuar. La permanencia se interpreta como acto de resistencia y como decisión consciente de no abandonar, incluso en contextos adversos.

El horizonte de los docentes

Los docentes, por su parte, reconocen que la permanencia escolar está condicionada por factores estructurales: pobreza, necesidad de trabajar, violencia y falta de recursos tecnológicos. Estas voces se iluminan con Breilh y Escobar, quienes subrayan que la exclusión y la desigualdad son determinantes sociales que afectan la continuidad educativa.

Al mismo tiempo, los docentes destacan el papel de las instituciones en brindar acompañamiento académico, tutorías y programas de bienestar estudiantil. La permanencia se interpreta como resultado de políticas de inclusión y de apoyos institucionales que buscan mitigar los efectos de la desigualdad.

La dimensión emocional también aparece como factor clave: la salud emocional de los estudiantes, afectada por problemas familiares o sociales, condiciona su permanencia. Aquí se observa la influencia de Usán y Salavera, quienes vinculan motivación e inteligencia emocional con rendimiento académico.

Finalmente, los docentes reconocen que la permanencia se vincula con el ejemplo y la huella pedagógica: los estudiantes permanecen cuando ven en sus maestros modelos de vida y cuando recuerdan con afecto las clases recibidas. La permanencia se interpreta como memoria pedagógica que deja huella en la identidad de los estudiantes, lo que conecta con Gadamer y Bandura.

Análisis sociocultural

La hermenéutica gadameriana permite integrar estos horizontes en un diálogo fecundo. Los estudiantes aportan la vivencia de la permanencia como decisión ética, resiliente y proyectiva; los docentes la conciben como fenómeno condicionado por factores estructurales, sostenido en apoyos institucionales y marcado por la huella pedagógica.

Al poner en diálogo estas voces con la tradición teórica, se revela que la permanencia escolar es un fenómeno multidimensional: se construye en la interacción entre motivación personal, acompañamiento docente, apoyo institucional y condiciones socioeconómicas. La permanencia no es solo evitar la deserción, sino sostener un proyecto de vida en medio de la adversidad.

Las voces estudiantiles revelaron que la permanencia escolar se vive como un acto de resiliencia y proyección vital. Los estudiantes permanecen porque conciben la

educación como inversión en el futuro, como puente hacia la movilidad social y como horizonte de esperanza. Sin embargo, esta decisión se enfrenta a condiciones materiales adversas: precariedad económica, desempleo familiar, problemas de salud, distancia geográfica y fragilidad emocional. En este sentido, la permanencia se interpreta como resistencia frente a la exclusión y como afirmación de un proyecto de vida en medio de la adversidad.

Las voces docentes complementan esta comprensión al subrayar que la permanencia escolar está condicionada por factores estructurales: pobreza, necesidad de trabajar, violencia en los entornos y falta de recursos tecnológicos. Estos elementos se iluminan con la teoría de la determinación social de Breilh, que muestra cómo la desigualdad y la exclusión limitan la continuidad educativa. Al mismo tiempo, los docentes reconocen que la permanencia se sostiene en apoyos institucionales: tutorías, programas de bienestar estudiantil, acompañamiento psicosocial y políticas de inclusión. La permanencia se interpreta como resultado de un entramado institucional que busca mitigar los efectos de la desigualdad y ofrecer condiciones mínimas de equidad.

La dimensión emocional aparece como eje transversal: tanto estudiantes como docentes reconocen que la permanencia depende de la salud emocional, del acompañamiento afectivo y de la confianza en la relación pedagógica. Aquí se observa la influencia de Vygotsky y Bronfenbrenner, quienes subrayan que el aprendizaje y la continuidad escolar se sostienen en la interacción social y en el apoyo de los microsistemas familiares y comunitarios. La permanencia se interpreta como experiencia relacional, donde el vínculo con el docente y el respaldo de la familia se convierten en pilares de continuidad.

Con el propósito de sintetizar los hallazgos, se presenta la siguiente matriz comparativa que hace una síntesis relacionada con la permanencia escolar desde las voces de estudiantes y docentes. Este cuadro permite visualizar coincidencias y tensiones, mostrando cómo la permanencia se interpreta tanto como decisión ética y resiliente frente a la adversidad, como fenómeno condicionado por factores estructurales e institucionales. La matriz constituye un insumo clave para el constructo teórico, en tanto

evidencia que la permanencia escolar se construye en la interacción entre motivación personal, apoyo familiar, acompañamiento docente y políticas institucionales.

Tabla 7

Matriz comparativa de hallazgos sobre motivación escolar en estudiantes y docentes

CATEGORÍA	ESTUDIANTES - HALLAZGOS	DOCENTES - HALLAZGOS	COINCIDENCIAS / TENSIONES
Permanencia escolar	- Obstáculos: falta de recursos, distancia, salud, responsabilidades familiares. - Apoyos: familia, docentes, compañeros. - Decisiones frente al abandono: resiliencia y metas de futuro. - Aprendizaje vinculado a proyecto de vida.	- Obstáculos: pobreza, necesidad de trabajar, violencia, salud emocional. - Apoyos: programas institucionales, tutorías, acompañamiento docente. - Decisiones frente al abandono: continuidad por vocación y resiliencia.	- Coincidencia: ambos reconocen obstáculos económicos y familiares. - Tensión: estudiantes destacan apoyo familiar; docentes enfatizan apoyo institucional.

Nota. Elaboración propia.

La matriz comparativa evidencia que tanto estudiantes como docentes reconocen la permanencia escolar como un proceso atravesado por obstáculos económicos, familiares y emocionales, pero también sostenido en apoyos diversos. Mientras los estudiantes destacan el papel de la familia y la resiliencia personal como motores de continuidad, los docentes enfatizan la importancia de los programas institucionales y el acompañamiento pedagógico. Esta tensión entre lo familiar y lo institucional, junto con la coincidencia en la motivación como eje central, resignifica las categorías teóricas iniciales (Vygotsky, 1978; Ausubel, 1983; Bandura, 1977; Freire, 2012; Gadamer, 1999) y confirma que la permanencia escolar debe comprenderse como fenómeno multidimensional: proyecto de vida, memoria pedagógica y práctica de libertad. En este sentido, el retorno interpretativo se nutre de las voces recogidas y transforma las precomprensiones iniciales en una comprensión más profunda y situada del fenómeno.

Por tal razón, la permanencia escolar se resignifica como memoria pedagógica y compromiso ético. Los estudiantes permanecen porque reconocen en sus maestros modelos de vida y porque conciben la educación como responsabilidad hacia la familia

y la comunidad. Los docentes, por su parte, destacan que la permanencia deja huellas duraderas en la identidad de los estudiantes, convirtiéndose en legado y práctica de libertad, en la línea de Freire (2012) y Gadamer (1999). Así, la permanencia escolar se interpreta no solo como evitar la deserción, sino como sostener un proyecto de vida que articula motivación personal, acompañamiento docente, apoyo institucional y condiciones socioculturales.

Para ofrecer una visión sintética del proceso interpretativo, la siguiente tabla organiza las fases del círculo hermenéutico gadameriano en relación con esta categoría:

Tabla 8

Comparativo de la permanencia escolar en el círculo hermenéutico gadameriano

FASE HERMENÉUTICA	APLICACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN	HALLAZGOS SOBRE PERMANENCIA ESCOLAR
Contextualización conceptual	Se parte de referentes teóricos (Breilh, Chávez, resiliencia educativa, Vygotsky, Ausubel, Bandura, Freire, Gadamer)	La permanencia se entiende como fenómeno condicionado por factores estructurales (pobreza, desigualdad, violencia), pero también como decisión ética y resiliente frente a la adversidad
Análisis formal	Se identifican estructuras narrativas en entrevistas y observaciones	Estudiantes: permanencia como decisión consciente, resistencia frente a obstáculos económicos, familiares y emocionales. Docentes: permanencia como fenómeno multidimensional, sostenido en apoyos institucionales y marcado por la huella pedagógica
Análisis semántico	Se indagan símbolos, metáforas y sentidos profundos en los relatos	Metáforas de “camino” y “puente” hacia el futuro; permanencia como “resistencia” y “memoria pedagógica”; continuidad como “motor de esperanza” y “acto de voluntad”
Fusión de horizontes	Se integran las voces de estudiantes y docentes con las comprensiones de la investigadora	La permanencia se resignifica como fenómeno relacional y ético, que articula motivación personal, acompañamiento docente, apoyo institucional y condiciones estructurales
Análisis sociocultural	Se sitúan las narrativas en sus condiciones sociales y culturales	La permanencia se sostiene en vínculos familiares y comunitarios; se enfrenta a obstáculos socioeconómicos (pobreza, violencia, desplazamiento forzado); se potencia en políticas de inclusión y metodologías activas; se debilita en prácticas tradicionales y ausencia de apoyos
Retorno interpretativo	Se revisan nuevamente los datos desde una perspectiva renovada y afinada, reinterpretando las precomprensiones iniciales	Las categorías teóricas se resignifican a la luz de las voces: la permanencia se comprende como proyecto de vida, memoria pedagógica y práctica de libertad, articulando lo personal, lo familiar, lo comunitario y lo institucional.

Nota. Elaboración propia.

Retorno interpretativo

El análisis hermenéutico permitió regresar a las comprensiones iniciales y transformarlas en una visión más profunda sobre la permanencia escolar. Estudiantes y docentes resignificaron las categorías teóricas de Chávez, (2024), Vygotsky, (1978). Ausubel, (1983). Bandura, (1977), Freire (2012). y Gadamer, (1999). mostrando que la permanencia no es únicamente un fenómeno condicionado por la pobreza, la violencia o la falta de recursos, sino también una decisión ética y resiliente que se sostiene en el acompañamiento docente, el apoyo familiar y las políticas institucionales.

Proceso de enseñanza y aprendizaje

Contextualización conceptual. Ausubel (1983), Freire (2012), Díaz y Hernández, (2010), Gadamer (1999). El proceso de enseñanza y aprendizaje constituye el núcleo de la práctica educativa y se concibe como una interacción dinámica entre el docente, el estudiante y el contexto. Ausubel plantea que el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos contenidos se relacionan con experiencias previas y estructuras cognitivas existentes. Freire enfatiza la dimensión dialógica, donde aprender es praxis y participación crítica. Díaz y Hernández (2010). destacan la importancia de tareas auténticas que vinculan teoría y práctica.

Asimismo, Vygotsky (1978), aporta la noción de mediación pedagógica en la zona de desarrollo próximo, donde el acompañamiento docente es clave. Bronfenbrenner (1979) recuerda que el clima emocional y el ambiente físico condicionan el aprendizaje. Finalmente, Kolb (1984) y el aprendizaje experiencial muestran que la comprensión se potencia en contacto directo con la realidad, mediante prácticas, laboratorios y salidas pedagógicas.

Análisis formal

Voces de los estudiantes

Las voces de los estudiantes muestran que el proceso de enseñanza y aprendizaje se vive como una experiencia dinámica y significativa. Una joven expresó: *“Lo que más me gusta es aprender, conocer, compartir con experiencias y descubrir cosas nuevas”.* Esta afirmación revela que la motivación se activa cuando el aprendizaje se concibe como descubrimiento y apertura hacia nuevas realidades. Otro estudiante complementó: “*Aprendo mejor cuando las clases son dinámicas, cuando puedo participar y practicar”.* Aquí se evidencia que la participación activa y la práctica son condiciones que fortalecen la comprensión y la permanencia del interés.

La utilidad del conocimiento también aparece como un factor clave. Un estudiante señaló: *“Me sirven mucho las actividades donde puedo aplicar lo aprendido a situaciones reales”*. Esta voz muestra que el aprendizaje cobra sentido cuando se conecta con la vida cotidiana y se traduce en experiencias prácticas. Otro añadió*: “Cuando participo me siento bien, porque es como demostrar que entendí”*. La participación se interpreta como validación del propio proceso, como acto de reconocimiento de que el esfuerzo se traduce en comprensión.

No obstante, también emergen críticas y limitaciones. Una estudiante comentó: *“En la mayoría de los casos sí me ayudan, aunque a veces quisiera que fueran más claras”.* Esta expresión revela que, aunque las estrategias pedagógicas son útiles, aún existe necesidad de mayor claridad y precisión en la enseñanza. Otro joven señaló: *“Se usan algunos como computadores, proyectores y libros”.* Aquí se evidencia el papel de los recursos tecnológicos y materiales, aunque se perciben como insuficientes para cubrir todas las necesidades. En cuanto al ambiente escolar, un estudiante afirmó: “*El ambiente es variado. A veces es tranquilo y de respeto, pero otras veces se siente tensión”.* Esta voz muestra el significado del clima emocional en la disposición para aprender.

La conexión con la vida cotidiana aparece reiteradamente. Una estudiante expresó: *“Me gusta cuando los profesores usan ejemplos de la vida cotidiana”.* Otro añadió: *“El uso de videos y simulaciones me ayuda a comprender mejor”.* Estas voces revelan que los recursos audiovisuales y las analogías prácticas potencian la

comprensión y hacen que el aprendizaje sea más accesible. Asimismo, un joven señaló: "*Los proyectos grupales me ayudan a entender mejor y a trabajar en equipo".* Aquí la permanencia se vincula con la colaboración y la construcción colectiva del conocimiento. Finalmente, otro estudiante comentó: *"La falta de ventilación en las aulas a veces dificulta la concentración"*. Esta voz evidencia el significado de las condiciones físicas del entorno en la calidad del aprendizaje.

Voces de los docentes

Por su parte, los docentes complementan esta visión desde la práctica pedagógica. Uno de ellos afirmó*: "Los estudiantes se motivan cuando sienten que el docente se interesa por ellos".* Esta expresión muestra que la motivación escolar se construye en la relación afectiva y en el interés genuino del profesor. Otro docente señaló: *"Procuro que las clases sean participativas, con ejemplos prácticos y actividades que conecten la teoría con la vida real".* Aquí se evidencia la intención de vincular el conocimiento con la experiencia cotidiana, reforzando la pertinencia del aprendizaje.

La innovación metodológica también aparece con fuerza. Un profesor comentó: *"Me esfuerzo en diseñar clases dinámicas, con ejemplos prácticos y actividades colaborativas".* Otro añadió: *"Los motiva cuando las clases son prácticas, cuando pueden relacionar lo aprendido con su vida diaria".* Estas voces revelan que la motivación se activa en la medida en que el aprendizaje se conecta con la realidad de los estudiantes. En esa misma línea, otro docente expresó: *"Diseño clases con ejemplos prácticos, actividades colaborativas y uso de recursos tecnológicos".* Aquí se muestra que la incorporación de tecnología y metodologías activas es vista como estrategia para potenciar la participación.

La creatividad y la preparación también son resaltadas. Un docente afirmó: *"Buena preparación de clases, actividades creativas, producción de aprendizajes propios"*. Otro añadió: *"Laboratorios, prácticas, ejemplos como cadenas de ADN con dulces"*. Estas voces muestran que la innovación y la creatividad en el aula generan aprendizajes significativos y memorables. Finalmente, otro profesor compartió: *"Actividades*

significativas, salidas al bosque, observación directa de ecosistemas". Este testimonio evidencia que las experiencias fuera del aula, vinculadas con la naturaleza y la observación directa, fortalecen la comprensión y la motivación.

Análisis semántico o interpretación hermenéutica (fusión de horizontes)

El horizonte de los estudiantes

Las voces estudiantiles revelan que el aprendizaje se experimenta como descubrimiento y motivación intrínseca. Expresiones como *"lo que más me gusta es aprender, conocer, compartir con experiencias y descubrir cosas nuevas"* muestran que el aprendizaje se vive como proceso de exploración y construcción de sentido. Aquí se observa la influencia de Ausubel**,** quien plantea que el aprendizaje significativo se activa cuando el estudiante conecta lo nuevo con sus experiencias previas.

La participación activa aparece como condición indispensable: *"aprendo mejor cuando las clases son dinámicas, cuando puedo participar y practicar"* y *"cuando participo me siento bien, porque es como demostrar que entendí"*. Estas voces se iluminan con Freire (2012) quien entiende el aprendizaje como praxis dialógica y como reconocimiento intersubjetivo. La motivación se activa cuando el estudiante se siente parte del proceso y puede demostrar comprensión.

Los estudiantes también destacan la importancia de la claridad docente y el uso de recursos tecnológicos: *"en la mayoría de los casos sí me ayudan, aunque a veces quisiera que fueran más claras"* y *"se usan algunos como computadores, proyectores y libros"*. Aquí se observa que la motivación y la comprensión dependen de la mediación pedagógica y de la incorporación de TIC como herramientas de apoyo.

Finalmente, los estudiantes reconocen que el clima emocional y el ambiente físico condicionan el aprendizaje: *"el ambiente es variado. A veces es tranquilo y de respeto, pero otras veces se siente tensión"* y *"la falta de ventilación en las aulas a veces dificulta*

la concentración". Estas voces se iluminan con Bronfenbrenner (2007), quien subraya que el microsistema escolar influye directamente en la disposición para aprender.

El horizonte de los docentes

Los docentes complementan esta visión al enfatizar que el aprendizaje se activa cuando los estudiantes perciben interés genuino y acompañamiento: *"los estudiantes se motivan cuando sienten que el docente se interesa por ellos."* Esta voz se conecta con Vygotsky (1978), quien plantea que la mediación pedagógica es clave para sostener la motivación y el aprendizaje.

Asimismo, los docentes destacan la importancia de diseñar clases dinámicas, participativas y contextualizadas: *"procuro que las clases sean participativas, con ejemplos prácticos y actividades que conecten la teoría con la vida real"* y *"los motiva cuando las clases son prácticas, cuando pueden relacionar lo aprendido con su vida diaria."* Estas voces se iluminan con Díaz y Hernández (2010) y Ausubel (1983) quienes subrayan que el aprendizaje significativo ocurre en tareas auténticas y en conexión con la vida cotidiana.

La innovación pedagógica también aparece como factor clave: *"diseño clases con ejemplos prácticos, actividades colaborativas y uso de recursos tecnológicos"* y *"buena preparación de clases, actividades creativas, producción de aprendizajes propios."* Aquí se observa la influencia del aprendizaje multimodal y experiencial, que activa la motivación mediante recursos audiovisuales y actividades creativas.

Finalmente, los docentes resaltan la importancia del aprendizaje experiencial: *"laboratorios, prácticas, ejemplos como cadenas de ADN con dulces"* y *"actividades significativas, salidas al bosque, observación directa de ecosistemas".* Estas voces se iluminan con Kolb, quien plantea que la comprensión se potencia en contacto directo con la realidad y en experiencias situadas.

Análisis sociocultural

La hermenéutica gadameriana permite integrar estos horizontes en un diálogo fecundo. Los estudiantes aportan la vivencia del aprendizaje como descubrimiento, participación, claridad, uso de TIC y clima emocional; los docentes lo conciben como mediación pedagógica, contextualización, innovación y experiencia situada.

Al poner en diálogo estas voces con la tradición teórica, se revela que el proceso de enseñanza y aprendizaje es un fenómeno dialógico, experiencial y situado, que se construye en la interacción entre estudiantes, docentes y contexto. No se trata de transmisión de contenidos, sino de construcción compartida de sentido, donde la motivación, la participación y la experiencia son condiciones indispensables.

En este sentido, los estudiantes revelan que el aprendizaje se vive como descubrimiento y participación activa, donde la claridad en las explicaciones, el uso de tecnologías de la información y la creación de un clima emocional positivo son factores decisivos. Estas vivencias se sitúan en un contexto donde la escuela no solo transmite conocimientos, sino que se convierte en espacio de socialización, identidad y construcción de proyectos de vida. El aprendizaje se interpreta como experiencia significativa cuando conecta con la vida personal y comunitaria, mostrando que la enseñanza cobra sentido en la medida en que se contextualiza y se vincula con horizontes de futuro.

Los docentes, por su parte, conciben el proceso de enseñanza y aprendizaje como mediación pedagógica y experiencia situada, donde la innovación metodológica y la contextualización de los contenidos son condiciones indispensables. Sus relatos evidencian que la enseñanza se sostiene en la capacidad de adaptar estrategias a las realidades de los estudiantes, reconociendo que la diversidad cultural, las desigualdades socioeconómicas y las trayectorias personales tienen significado en la manera en que se aprende. La práctica docente se interpreta como acto creativo y ético, que busca generar ambientes de confianza, participación y pensamiento crítico.

Al poner en diálogo estas voces con la tradición teórica, reveló que el proceso de enseñanza y aprendizaje es un fenómeno dialógico y relacional, donde la motivación, la

participación y la experiencia compartida son condiciones estructurales. No se trata de una transmisión unilateral de contenidos, sino de una construcción colectiva de sentido que se actualiza en cada interacción pedagógica. En este marco, la enseñanza se resignifica como práctica cultural y social, que articula la disposición cognitiva del estudiante con la mediación docente y con las condiciones institucionales y comunitarias que sostienen el aprendizaje.

En este sentido, el análisis sociocultural muestra que el proceso de enseñanza y aprendizaje se enfrenta a tensiones estructurales: la falta de recursos tecnológicos, las desigualdades sociales y las prácticas tradicionales que limitan la participación. Sin embargo, también se potencia en metodologías activas, en el uso creativo de las TIC y en la construcción de climas emocionales positivos. Así, el proceso de enseñanza y aprendizaje se interpreta como experiencia situada que, al integrar teoría y práctica, se convierte en motor de permanencia escolar y en horizonte de transformación social.

Para ofrecer una visión integrada de los resultados, se presenta la siguiente matriz comparativa que sintetiza los hallazgos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje desde las voces de estudiantes y docentes. Este cuadro permite visualizar coincidencias y tensiones, mostrando cómo el aprendizaje se interpreta tanto como descubrimiento y participación activa, como mediación pedagógica e innovación metodológica.

Tabla 9

Matriz comparativa de hallazgos sobre motivación escolar en estudiantes y docentes

CATEGORÍA	ESTUDIANTES - HALLAZGOS	DOCENTES - HALLAZGOS	COINCIDENCIAS / TENSIONES
Proceso de enseñanza y aprendizaje	- Prefieren clases dinámicas, prácticas y participativas. - Actividades significativas: proyectos, laboratorios, ferias, trabajo en grupo. - Recursos tecnológicos valorados. - Ambiente emocional: confianza, respeto,	- Prefieren clases prácticas y participativas. - Actividades significativas: casos, reflexión crítica, planeación didáctica. - Recursos tecnológicos como apoyo. - Ambiente emocional: respeto, confianza,	- Coincidencia: ambos valoran clases dinámicas y recursos tecnológicos. - Tensión: estudiantes enfatizan diversión y creatividad; docentes enfatizan reflexión crítica y planeación.

	aunque con tensiones.	aunque con tensiones.	

Nota. Elaboración propia.

Esta matriz comparativa evidencia que tanto estudiantes como docentes coinciden en valorar las clases dinámicas, participativas y apoyadas en recursos tecnológicos, así como en reconocer la importancia de un ambiente emocional de confianza y respeto, aunque marcado por tensiones. Sin embargo, emergen diferencias en el énfasis: los estudiantes destacan la creatividad, la diversión y las experiencias prácticas como motor de motivación, mientras que los docentes subrayan la reflexión crítica y la planeación didáctica como pilares de la enseñanza. Esta tensión, lejos de ser contradictoria, se convierte en un espacio de diálogo hermenéutico que resignifica las teorías iniciales y confirma que el proceso de enseñanza y aprendizaje es un fenómeno dialógico, experiencial y situado, donde la creatividad y la crítica se complementan para construir aprendizajes significativos y transformadores.

Para sintetizar todo este proceso interpretativo, la tabla 10 organiza las fases del círculo hermenéutico gadameriano aplicadas a la categoría proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 10

Comparativo del proceso de enseñanza y aprendizaje en el círculo hermenéutico gadameriano

FASE HERMENÉUTICA	APLICACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN	HALLAZGOS SOBRE PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
Contextualización conceptual	Se parte de referentes teóricos (Ausubel, Vygotsky, Bandura, Freire, Díaz & Hernández)	El aprendizaje se entiende como construcción significativa, interacción social, modelamiento docente y práctica emancipadora
Análisis formal	Se identifican estructuras narrativas en entrevistas y observaciones	Estudiantes: aprendizaje como descubrimiento, participación, claridad y uso de TIC. Docentes: enseñanza como mediación pedagógica, contextualización y experiencia situada
Análisis semántico	Se indagan símbolos, metáforas y sentidos profundos en los relatos	Metáforas de “puente” hacia el futuro, “motor” de participación, “clima” como ambiente emocional; enseñanza como “acompañamiento” y “guía”

FASE HERMENÉUTICA	APLICACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN	HALLAZGOS SOBRE PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
Fusión de horizontes	Se integran las voces de estudiantes y docentes con las comprensiones de la investigadora	El proceso se resignifica como fenómeno dialógico y relacional, que articula motivación, participación y mediación docente
Análisis sociocultural	Se sitúan las narrativas en sus condiciones sociales y culturales	El aprendizaje se sostiene en vínculos familiares y comunitarios; se potencia en metodologías activas y uso de TIC; se debilita en prácticas tradicionales y ausencia de recursos; se interpreta como experiencia situada y transformadora
Retorno interpretativo	Se revisan nuevamente los datos desde una perspectiva renovada y afinada, reinterpretando las precomprensiones iniciales	Las categorías teóricas se resignifican a la luz de las voces: el proceso de enseñanza y aprendizaje se comprende como práctica cultural, ética y social, que articula motivación, participación, mediación docente y condiciones institucionales.

Nota. **Elaboración propia.**

Retorno interpretativo

El retorno interpretativo permitió revisar las comprensiones iniciales sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y resignificarlas a la luz de los hallazgos. Las voces de estudiantes y docentes, en diálogo con las teorías de Ausubel (1983), Vygotsky (1978), Díaz y Hernández, (2010), Bronfenbrenner (1979) y Kolb (1984). Estos autores muestran que la enseñanza no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que se configura como una práctica dialógica y situada. La motivación, la participación activa, el uso de tecnologías, el clima emocional y la innovación metodológica emergen como condiciones esenciales para sostener el aprendizaje.

Estrategias pedagógicas

Contextualización conceptual (Ausubel, 1983; Freire,2012).

Las estrategias pedagógicas constituyen el conjunto de acciones, recursos y disposiciones que los docentes emplean para favorecer el aprendizaje y la motivación escolar. Ausubel plantea que la claridad en la explicación y la mediación paciente son condiciones para el aprendizaje significativo. Freire (2012) enfatiza la participación y la voz estudiantil como elementos centrales de una educación liberadora.

Por su parte, la pedagogía afectiva reconoce que el acompañamiento emocional y ético es indispensable para sostener la motivación y la permanencia. Bronfenbrenner (1979) recuerda que el microsistema escolar, incluyendo el ambiente físico y las normas, condiciona la experiencia educativa. Finalmente, las teorías de refuerzo positivo muestran que el reconocimiento público y las recompensas institucionales fortalecen la motivación y el compromiso académico. En el plano institucional, las políticas educativas y las políticas públicas determinan la disponibilidad de recursos, la inclusión y la excelencia, mientras que la pedagogía crítica de Freire insiste en que las estrategias deben reconocer los deseos de los estudiantes y construir espacios diferenciados según sus intereses.

Análisis formal

Voces de los estudiantes

Las voces de los estudiantes muestran que las estrategias pedagógicas se viven como prácticas que fortalecen la motivación y el sentido del aprendizaje. Una joven expresó: “Me motiva cuando los docentes explican con paciencia, usan ejemplos claros y nos incluyen en las actividades”. Esta afirmación revela que la claridad y la inclusión en el proceso son condiciones que generan confianza y disposición para aprender. Otro estudiante complementó: “A veces sí, porque algunos profesores nos dejan opinar o proponer actividades, pero siento que no siempre se tienen en cuenta todos los intereses de los estudiantes”. Aquí se evidencia que la participación estudiantil es valorada, aunque aún se perciben limitaciones en la consideración de la diversidad de intereses.

Las normas escolares también fueron mencionadas como parte de las estrategias. Un estudiante señaló: “Me parecen justas las normas que ayudan a mantener el respeto y el orden, porque hacen que aprendamos mejor. Pero algunas me parecen injustas cuando no permiten expresar lo que pensamos”. Esta voz muestra que las reglas son aceptadas cuando promueven el respeto, pero cuestionadas cuando restringen la expresión. Otro joven añadió: “El entorno influye bastante: cuando los salones están en

buen estado, limpios y con materiales, me siento más motivado". Aquí se reconoce que las condiciones físicas del aula son determinantes para sostener la motivación.

El reconocimiento docente aparece como un factor clave. Una estudiante comentó: "Recibo felicitaciones de los profesores, a veces notas buenas o menciones frente al grupo. Eso me anima porque siento que mi esfuerzo sí vale la pena". Otro estudiante señaló: "Cuando el profesor nos da confianza para preguntar sin miedo, me siento más motivado". Estas voces revelan que la confianza y el reconocimiento fortalecen la autoestima académica y la disposición hacia el aprendizaje. En esa misma línea, otro joven expresó: "Nos permiten proponer temas para proyectos, eso me hace sentir valorado". Aquí la estrategia pedagógica se interpreta como apertura al protagonismo estudiantil.

Las normas también fueron objeto de reflexión. Un estudiante afirmó: "Las normas de puntualidad son justas, pero creo que deberían ser más flexibles con los uniformes". Esta voz muestra que los estudiantes aceptan la disciplina cuando se vincula con la responsabilidad, pero cuestionan las reglas que consideran poco relevantes para el aprendizaje. Finalmente, otro joven compartió: "Recibir diplomas por buen rendimiento me anima a seguir esforzándome". Este testimonio evidencia que los reconocimientos formales actúan como incentivos que refuerzan la permanencia y el compromiso.

Voces de los docentes

Por su parte, los docentes complementan esta visión desde su práctica pedagógica. Uno de ellos afirmó: "Ser segundos padres, creer en ellos, palabras de ánimo, amor". Esta expresión revela que las estrategias pedagógicas se conciben también como acompañamiento afectivo y emocional. Otro docente señaló: "Políticas claras de inclusión y excelencia, apoyo de directivos". Aquí se evidencia que las estrategias no dependen únicamente del aula, sino también de políticas institucionales que respalden la práctica docente.

La necesidad de recursos aparece como un reclamo constante. Un profesor comentó: *“Más recursos del gobierno, más orientadores para atender a los estudiantes”.* Esta voz muestra que las estrategias pedagógicas requieren condiciones materiales y humanas para ser sostenibles. Finalmente, otro docente expresó: “*Conocer deseos de los estudiantes, espacios diferenciados según intereses”.* Este testimonio revela que la personalización y la atención a la diversidad son vistas como claves para fortalecer la motivación y la permanencia escolar.

Análisis semántico o interpretación hermenéutica (fusión de horizontes)

El horizonte de los estudiantes

Las voces estudiantiles muestran que las estrategias pedagógicas se experimentan como mediación paciente y clara. Expresiones como *“me motiva cuando los docentes explican con paciencia, usan ejemplos claros y nos incluyen en las actividades”* revelan que la motivación se activa cuando el docente se convierte en mediador comprensivo, capaz de explicar con claridad y de incluir a los estudiantes en el proceso.

La participación aparece como condición indispensable: *“algunos profesores nos dejan opinar o proponer actividades, pero siento que no siempre se tienen en cuenta todos los intereses”*. Aquí se observa la influencia de Freire, quien plantea que la voz del estudiante debe ser reconocida para que la educación sea práctica de libertad. La motivación se sostiene cuando los estudiantes sienten que sus opiniones cuentan; se debilita cuando son ignorados.

Los estudiantes también destacan la importancia de la justicia escolar y el ambiente físico: *“me parecen justas las normas que ayudan a mantener el respeto y el orden”* y *“el entorno influye bastante: cuando los salones están en buen estado, limpios y con materiales, me siento más motivado.”* Estas voces se iluminan con Bronfenbrenner, quien subraya que el microsistema escolar condiciona la experiencia educativa. La

percepción de justicia y la calidad del ambiente físico se convierten en factores motivacionales.

Finalmente, los estudiantes reconocen el valor del reconocimiento público y la confianza docente: *"recibo felicitaciones de los profesores… eso me anima"* y *"cuando el profesor nos da confianza para preguntar sin miedo, me siento más motivado".* Aquí se observa la influencia del refuerzo positivo y de la mediación pedagógica de Ausubel. La motivación se interpreta como respuesta al reconocimiento y como confianza para participar sin temor.

El horizonte de los docentes

Los docentes complementan esta visión al enfatizar que las estrategias pedagógicas deben incluir el acompañamiento emocional y ético: *"ser segundos padres, creer en ellos, palabras de ánimo, amor".* Esta voz se conecta con la pedagogía afectiva, que reconoce que el apoyo emocional es tan importante como el académico.

Asimismo, los docentes destacan la importancia de las políticas institucionales y públicas: *"políticas claras de inclusión y excelencia, apoyo de directivos"* y *"más recursos del gobierno, más orientadores para atender a los estudiantes."* Estas voces muestran que las estrategias pedagógicas no dependen solo del aula, sino también de las condiciones institucionales y de la inversión estatal.

Finalmente, los docentes reconocen la necesidad de espacios diferenciados según intereses estudiantiles**:** *"conocer deseos de los estudiantes, espacios diferenciados según intereses."* Esta voz se ilumina con Freire, quien plantea que la educación debe reconocer la diversidad de intereses y construir espacios que valoren la voz de los estudiantes.

Análisis sociocultural

El análisis sociocultural, en clave hermenéutica gadameriana, permite comprender las estrategias pedagógicas como prácticas situadas que trascienden la dimensión técnica y se convierten en experiencias relacionales, éticas y culturales. Las voces de estudiantes y docentes, al ser interpretadas en su contexto, muestran que las estrategias no son simples recursos didácticos, sino mediaciones que articulan confianza, justicia, reconocimiento y participación en escenarios atravesados por desigualdades sociales y limitaciones institucionales.

Los estudiantes revelan que las estrategias pedagógicas se viven como mediación clara y justa, donde la participación activa, el ambiente físico adecuado y el reconocimiento del esfuerzo generan confianza y motivación. Estas vivencias se sitúan en un contexto donde la escuela es percibida como espacio de equidad y dignidad, en el que las prácticas pedagógicas pueden compensar carencias materiales y emocionales. La estrategia pedagógica se interpreta como acto de justicia escolar, que otorga sentido al aprendizaje y refuerza la permanencia.

Los docentes, por su parte, conciben las estrategias pedagógicas como acompañamiento afectivo y políticas institucionales, que buscan atender integralmente las necesidades de los estudiantes. Sus relatos evidencian que la práctica pedagógica se sostiene en la capacidad de generar espacios diferenciados, sensibles a la diversidad cultural y a las condiciones socioeconómicas de los alumnos. La estrategia pedagógica se interpreta como compromiso ético y político, que reconoce la vulnerabilidad de los estudiantes y busca garantizar su derecho a aprender en condiciones de equidad.

Al poner en diálogo estas voces con la tradición teórica, se revela que las estrategias pedagógicas son un fenómeno relacional y contextual, que articula la mediación docente con la participación estudiantil, la justicia escolar con el ambiente físico, y el reconocimiento con las políticas institucionales. En este sentido, las estrategias pedagógicas se resignifican como prácticas culturales que construyen

confianza, motivación y permanencia, y que se convierten en pilares de la transformación educativa.

Aunado a lo anterior, el análisis sociocultural muestra que las estrategias pedagógicas enfrentan tensiones estructurales: la falta de recursos, la rigidez institucional y las prácticas tradicionales que limitan la participación. Sin embargo, también se potencian en metodologías activas, en el acompañamiento afectivo y en la construcción de ambientes escolares inclusivos. Así, las estrategias pedagógicas se interpretan como prácticas de libertad y equidad que, al integrar teoría y experiencia, se convierten en motor de permanencia escolar y en horizonte de justicia social.

En aras de sistematizar las coincidencias y tensiones, se presenta la siguiente matriz comparativa que sintetiza los hallazgos sobre las estrategias pedagógicas desde las voces de estudiantes y docentes. Este cuadro permite visualizar como estas estrategias pedagógicas se interpretan tanto como mediaciones claras y afectivas, como políticas institucionales y prácticas de justicia escolar.

Tabla 11

Matriz comparativa de hallazgos sobre estrategias pedagógicas en estudiantes y docentes

CATEGORÍA	ESTUDIANTES - HALLAZGOS	DOCENTES - HALLAZGOS	COINCIDENCIAS / TENSIONES
Estrategias pedagógicas	- Valoran paciencia, claridad y confianza de los docentes. - Reconocimiento del esfuerzo motiva. - Participación estudiantil apreciada cuando se toman en cuenta sus opiniones. - Normas escolares: perciben algunas como injustas. - Entorno físico influye en disposición para aprender.	- Prácticas motivadoras: paciencia, ejemplos, confianza, cercanía. - Reconocimiento del esfuerzo como clave. - Participación estudiantil valorada. - Normas escolares: reconocen rigidez como desmotivadora. - Entorno físico escolar afecta aprendizaje.	- Coincidencia: ambos valoran reconocimiento y participación. - Tensión: estudiantes perciben normas injustas; docentes las ven necesarias pero rígidas.

Nota. Elaboración propia.

Esta matriz comparativa evidencia que tanto estudiantes como docentes coinciden en valorar la paciencia, la claridad, la confianza y el reconocimiento como pilares de las estrategias pedagógicas, así como en reconocer la importancia de la participación estudiantil y del entorno físico escolar en la disposición para aprender. Sin embargo, emergen tensiones en torno a las normas: los estudiantes las perciben como injustas cuando limitan la expresión, mientras que los docentes las consideran necesarias, aunque reconocen su rigidez como desmotivadora. Esta tensión revela que las estrategias pedagógicas se resignifican en el retorno interpretativo como prácticas relacionales y éticas, que deben equilibrar disciplina con apertura, y reconocimiento con justicia escolar. En este sentido, las teorías iniciales se transforman en diálogo con las voces recogidas, confirmando que las estrategias pedagógicas son mediaciones culturales y sociales que articulan motivación, equidad y permanencia en el horizonte de la transformación educativa.

Para ofrecer una visión sintética del proceso interpretativo, la siguiente tabla organiza las fases del círculo hermenéutico gadameriano aplicadas a esta categoría:

Tabla 12

Comparativo de las estrategias pedagógicas en el círculo hermenéutico gadameriano

FASE HERMENÉUTICA	APLICACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN	HALLAZGOS SOBRE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS
Contextualización conceptual	Referentes teóricos (Ausubel, Vygotsky, Freire, Díaz & Hernández, Bandura)	Las estrategias se entienden como mediaciones pedagógicas que articulan motivación, participación y justicia escolar
Análisis formal	Se identifican estructuras narrativas en entrevistas y observaciones	Estudiantes: estrategias como mediación clara, participación, justicia, ambiente físico, reconocimiento y confianza. Docentes: acompañamiento afectivo, políticas institucionales y espacios diferenciados
Análisis semántico	Se indagan símbolos, metáforas y sentidos profundos en los relatos	Metáforas de “puente” hacia la equidad, “motor” de confianza, “espacios diferenciados” como inclusión; estrategias como “cuidado” y “acompañamiento”
Fusión de horizontes	Se integran las voces de estudiantes y docentes con las comprensiones de la investigadora	Las estrategias se resignifican como fenómeno relacional y contextual, que articula mediación docente, participación estudiantil y políticas institucionales
Análisis sociocultural	Se sitúan las narrativas en sus condiciones sociales y culturales	Estas estrategias se sostienen en acompañamiento afectivo y políticas inclusivas; se enfrentan a limitaciones estructurales (recursos, rigidez institucional); se potencian en

		metodologías activas, ambientes de confianza y prácticas de justicia escolar
Retorno interpretativo	Se revisan nuevamente los datos desde una perspectiva renovada y afinada, reinterpretando las precomprensiones iniciales	Las categorías teóricas se resignifican a la luz de las voces: las estrategias pedagógicas se comprenden como prácticas culturales y sociales que equilibran disciplina con apertura, reconocimiento con justicia, y que sostienen motivación y permanencia.

Nota. Elaboración propia.

Retorno interpretativo

El retorno interpretativo confirma que las precomprensiones iniciales sobre las estrategias pedagógicas se enriquecen al dialogar con las voces de los actores sociales. Las categorías teóricas de Ausubel, Freire, Bronfenbrenner y la pedagogía afectiva, mostrando que las estrategias pedagógicas no son únicamente recursos técnicos, sino mediaciones relacionales, éticas y culturales. Los hallazgos revelan que la paciencia, la claridad, la confianza, el reconocimiento y la participación estudiantil son condiciones estructurales para sostener la motivación y la permanencia escolar.

Dimensión personal y emocional

Contextualización conceptual Usán & Salavera, (2018); Bronfenbrenner, (1979) ; Bandura, (1977).

La dimensión personal y emocional constituye un eje transversal en la comprensión de la motivación y la permanencia escolar. Bronfenbrenner (1979) subraya que el microsistema familiar y escolar condiciona directamente la experiencia educativa: el acompañamiento afectivo de la familia y el clima emocional del aula son determinantes para sostener la motivación.

Por su parte, Usán & Salavera, (2018) destacan la relación entre motivación intrínseca e inteligencia emocional, mostrando que la salud física y emocional de los estudiantes influye en su rendimiento y permanencia. La pedagogía afectiva reconoce que el docente, como referente ético y emocional, puede convertirse en “segundo padre” y sostén afectivo.

Freire (2012) aporta la dimensión dialógica: el clima de respeto y confianza es condición para la participación y el aprendizaje. Gadamer recuerda que la comprensión se da en el lenguaje y en la confianza mutua, lo que implica que el ambiente emocional es parte constitutiva del proceso educativo. Finalmente, la resiliencia educativa muestra que los estudiantes y docentes enfrentan pérdidas, enfermedades y dificultades, pero pueden reconstruir su motivación mediante apoyo socioemocional y estrategias de acompañamiento.

Análisis formal

Voces de los estudiantes

Las voces de los estudiantes muestran que la dimensión personal y emocional es un eje fundamental en la permanencia y la motivación escolar. Uno de ellos afirmó: *"Mi familia juega un papel muy importante, porque quiero superarme para poder ayudarlos en el futuro".* Esta expresión revela que el acompañamiento familiar se interpreta como motor de esfuerzo y horizonte de reciprocidad. Otro estudiante añadió: *"El cariño y la compañía de mis gatos me brindan tranquilidad y apoyo emocional en momentos de estrés o desánimo".* Aquí se evidencia que los vínculos afectivos, incluso con mascotas, se convierten en soporte emocional frente a las tensiones cotidianas.

La búsqueda de motivación personal también aparece en las narrativas. Un joven comentó: "*He encontrado mucha motivación en los libros de desarrollo personal y en los podcasts sobre educación".* Otro complementó: *"Sí, he tenido momentos en los que mi motivación ha disminuido. Principalmente, esto ha ocurrido debido a temas de salud".* Estas voces muestran que la motivación se renueva en prácticas de autoformación, pero también se ve afectada por fragilidades físicas y emocionales. En esa misma línea, otro estudiante expresó: *"Aunque cuento con el respaldo económico, el acompañamiento afectivo no ha estado presente de manera activa".* Aquí se revela que el apoyo material no sustituye la necesidad de respaldo emocional.

El ambiente escolar también fue mencionado como factor decisivo. Una voz señaló: *“El ambiente es variado. A veces es tranquilo y de respeto, pero otras veces se siente tensión”.* Otro estudiante compartió: *“Cuando me enfermo me atraso, pero trato de recuperar el tiempo”.* Estas afirmaciones muestran que tanto el clima institucional como las condiciones de salud tienen significado en la continuidad académica. Finalmente, otros jóvenes destacaron el papel de la familia y la autoformación: *“Mi familia me apoya emocionalmente, siempre me dicen que no me rinda”* y *“Leo libros de superación personal para mantenerme motivado”.* Estas voces revelan que el acompañamiento afectivo y las prácticas de resiliencia personal son claves para sostener la motivación.

Voces de los docentes

Por su parte, los docentes complementan esta visión desde su experiencia pedagógica. Uno de ellos afirmó: “*La falta de recursos, los problemas familiares y la ausencia de apoyo emocional son factores que desmotivan”.* Otro añadió: *“La familia es fundamental. Cuando acompaña al estudiante, lo anima y le brinda apoyo”.* Estas expresiones muestran que los maestros reconocen la centralidad del entorno familiar en la disposición emocional de los estudiantes. En esa misma línea, otro docente señaló: *“La falta de acompañamiento familiar también pesa mucho”* y *“La familia es clave. Cuando acompaña, el estudiante se siente respaldado”.* Aquí se evidencia que la ausencia de apoyo afectivo se convierte en un obstáculo para la permanencia.

La salud emocional también fue destacada como un aspecto crítico. Un profesor comentó: *“La salud emocional de los estudiantes, que muchas veces se ve afectada por problemas familiares”.* Otro añadió: “*El ambiente emocional es positivo, basado en el respeto y la confianza. Los estudiantes saben que pueden equivocarse sin ser juzgados, y eso les da seguridad para participar”.* Estas voces revelan que el clima de respeto y confianza en el aula es un factor protector frente a la vulnerabilidad emocional. En esa misma línea, otro docente expresó: *“Clima de respeto, confianza y compañerismo en el aula”.* Aquí se muestra que la construcción de un ambiente seguro fortalece la participación y la motivación.

Finalmente, los docentes resaltaron el papel del acompañamiento afectivo y las pérdidas emocionales. Uno de ellos afirmó: *"Ser segundos padres, creer en ellos, palabras de ánimo, amor".* Esta voz revela que la práctica pedagógica se concibe también como vínculo afectivo y cuidado. Otro docente compartió: *"Tristeza por la pérdida".* Esta expresión muestra que la dimensión emocional no solo se vincula con la motivación, sino también con el duelo y las experiencias de ausencia que marcan la vida escolar.

Análisis semántico o interpretación hermenéutica (fusión de horizontes)

El horizonte de los estudiantes

Las voces estudiantiles muestran que la motivación se sostiene en el acompañamiento afectivo familiar: expresiones como *"mi familia juega un papel muy importante"* y *"mi familia me apoya emocionalmente, siempre me dicen que no me rinda"* revelan que la permanencia escolar se interpreta como compromiso ético con la familia y como respuesta al respaldo emocional recibido.

Al mismo tiempo, los estudiantes reconocen la importancia de vínculos afectivos alternativos: *"el cariño y la compañía de mis gatos me brindan tranquilidad"*. Aquí se observa la influencia de la inteligencia emocional y la resiliencia, mostrando que los recursos personales y afectivos externos a la familia también sostienen la motivación.

La gestión autónoma del aprendizaje aparece en testimonios como *"he encontrado mucha motivación en los libros de desarrollo personal y en los podcasts sobre educación"* y *"leo libros de superación personal para mantenerme motivado"*. Estos relatos se iluminan con el aprendizaje autorregulado, mostrando que la motivación también puede ser gestionada de manera autónoma mediante recursos de autoformación.

Finalmente, los estudiantes reconocen que la salud física y emocional condiciona la motivación: *"sí, he tenido momentos en los que mi motivación ha disminuido debido a*

temas de salud" y *"cuando me enfermo me atraso, pero trato de recuperar el tiempo."* Aquí se observa la resiliencia educativa, donde la permanencia se interpreta como decisión consciente de continuar pese a las dificultades.

El horizonte de los docentes

Los docentes complementan esta visión al enfatizar que la falta de acompañamiento familiar y de apoyo emocional desmotiva a los estudiantes: *"la falta de recursos, los problemas familiares y la ausencia de apoyo emocional son factores que desmotivan."* Estas voces se iluminan con Bronfenbrenner y Usán & Salavera, quienes muestran que la motivación está condicionada por factores socioemocionales y por el microsistema familiar.

Al mismo tiempo, los docentes reconocen que la familia es fundamental: *"la familia es clave. Cuando acompaña, el estudiante se siente respaldado."* La permanencia se interpreta como fenómeno relacional, sostenido en el acompañamiento afectivo.

La salud emocional aparece como factor determinante: *"la salud emocional de los estudiantes, que muchas veces se ve afectada por problemas familiares."* Aquí se observa que la permanencia está condicionada por la capacidad de los estudiantes de gestionar sus emociones y por el apoyo institucional en programas socioemocionales.

Finalmente, los docentes destacan la importancia del clima emocional positivo en el aula: *"el ambiente emocional es positivo, basado en el respeto y la confianza"* y *"clima de respeto, confianza y compañerismo en el aula."* Estas voces se iluminan con Freire y Gadamer, mostrando que la confianza y el respeto son condiciones para la participación y el aprendizaje. La pedagogía afectiva también aparece en expresiones como *"ser segundos padres, creer en ellos, palabras de ánimo, amor"*, donde el docente se reconoce como referente ético y emocional.

Análisis sociocultural

El análisis sociocultural, desde la hermenéutica gadameriana, permite comprender que la dimensión personal y emocional no es un aspecto accesorio del proceso educativo, sino un eje constitutivo que sostiene la motivación y la permanencia escolar. Las narrativas de estudiantes y docentes, al ser situadas en sus condiciones sociales y culturales, revelaron que la experiencia educativa se construye en la intersección entre vínculos afectivos, resiliencia personal y climas emocionales institucionales.

Los estudiantes muestran que la motivación se sostiene en el acompañamiento familiar como motor ético y horizonte de reciprocidad. La familia se interpreta como soporte emocional que da sentido al esfuerzo académico y como espacio de legitimación de la continuidad escolar. Sin embargo, también emergen vínculos afectivos alternativos - como mascotas o prácticas de autoformación- que se convierten en recursos emocionales frente a la ausencia de apoyo familiar. Estas experiencias revelan que la dimensión personal y emocional se diversifica en múltiples fuentes de sostén, mostrando la capacidad de los jóvenes de construir resiliencia en contextos de fragilidad.

La gestión autónoma del aprendizaje aparece como estrategia de autorregulación emocional: leer libros de superación personal, escuchar podcasts o recurrir a prácticas de autoformación son formas de reconstruir la motivación en momentos de crisis. Este hallazgo se ilumina con Usán & Salavera, (2018) quienes vinculan motivación intrínseca e inteligencia emocional, mostrando que la permanencia escolar depende también de la capacidad de los estudiantes de activar recursos internos para sostener su continuidad.

Los docentes, por su parte, reconocen que la salud emocional es un factor crítico que condiciona la permanencia. La falta de acompañamiento familiar, los problemas sociales y las pérdidas emocionales se interpretan como obstáculos que desmotivan y debilitan la continuidad académica. Frente a ello, la práctica pedagógica se resignifica como acompañamiento afectivo, donde el docente se convierte en referente ético y emocional, “segundo padre” que brinda palabras de ánimo, confianza y cuidado. Esta pedagogía afectiva se ilumina con Freire (2012) y Gadamer (2018) el clima de respeto y

confianza es condición para la participación y el aprendizaje, y la comprensión se construye en la confianza mutua.

El análisis sociocultural revela, además, que la dimensión personal y emocional está atravesada por condiciones estructurales: pobreza, precariedad de recursos, violencia y ausencia de políticas socioemocionales. Estas limitaciones muestran que la motivación y la permanencia no dependen únicamente de la voluntad individual, sino de un entramado social que condiciona la experiencia educativa. En este sentido, Bronfenbrenner (1979) recuerda que el microsistema familiar y escolar es decisivo para sostener la motivación, y que la ausencia de apoyo afectivo se convierte en un factor de riesgo para la continuidad.

Realizando una articulación sobre estos hallazgos, se presenta la siguiente matriz comparativa que sintetiza lo encontrado sobre la dimensión personal y emocional desde las voces de estudiantes y docentes. Este cuadro permite visualizar coincidencias y tensiones, mostrando cómo la motivación y la permanencia se sostienen tanto en la salud física y emocional como en el acompañamiento afectivo, la gestión autónoma y el clima escolar.

Tabla 13

Matriz comparativa de hallazgos sobre la dimensión personal y emocional en estudiantes y docentes

CATEGORÍA	ESTUDIANTES - HALLAZGOS	DOCENTES - HALLAZGOS	COINCIDENCIAS / TENSIONES
Dimensión personal y emocional	- El estado de salud (física, mental) influye en la motivación. - Apoyo familiar clave, aunque limitado en algunos casos.	- Salud y cansancio influyen en motivación. - Ausencia de apoyo familiar es un reto.	- Coincidencia: salud y apoyo emocional son determinantes. - Tensión: estudiantes enfatizan apoyo familiar; docentes

	- Estrategias autónomas: lectura, música, podcasts. - Clima de respeto y compañerismo favorece motivación.	- Estrategias autónomas: lecturas, reflexión, podcasts. - Clima de respeto y confianza en el aula es fundamental.	señalan ausencia y necesidad de suplirlo.

Nota. Elaboración propia.

Los hallazgos en esta matriz comparativa evidencian que tanto estudiantes como docentes coinciden en reconocer la salud física y emocional, el acompañamiento afectivo y el clima de respeto como factores determinantes para la motivación y la permanencia escolar. Sin embargo, emergen tensiones en torno al papel de la familia: los estudiantes enfatizan el apoyo familiar como motor de continuidad, mientras que los docentes señalan su ausencia y la necesidad de suplirlo mediante acompañamiento pedagógico e institucional. Esta tensión resignifica la dimensión personal y emocional en el retorno interpretativo como fenómeno relacional y resiliente, que articula apoyo familiar, vínculos alternativos, gestión autónoma y clima escolar, confirmando que la educación se sostiene en la interacción entre lo personal, lo comunitario y lo institucional.

De esta manera, la dimensión personal y emocional se resignifica como fenómeno relacional, resiliente y ético, que articula acompañamiento familiar, vínculos afectivos alternativos, gestión autónoma, salud emocional y clima escolar. La motivación y la permanencia se interpretan como experiencias que dependen tanto de factores internos como externos, y que se sostienen en la interacción entre estudiantes, docentes, familia y comunidad. En este marco, la resiliencia educativa se convierte en práctica cotidiana de resistencia y reconstrucción, mostrando que la dimensión emocional no solo sostiene la continuidad escolar, sino que proyecta la educación como espacio de cuidado, confianza y transformación social.

Para sintetizar el proceso interpretativo, la siguiente tabla organiza las fases del círculo hermenéutico gadameriano aplicadas a la categoría dimensión personal y emocional.

Tabla 14

Comparativo de la dimensión personal y emocional en el círculo hermenéutico gadameriano

FASE HERMENÉUTICA	APLICACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN	HALLAZGOS SOBRE DIMENSIÓN PERSONAL Y EMOCIONAL
Contextualización conceptual	Se parte de referentes teóricos (Usán & Salavera, Bronfenbrenner, Bandura, Freire, Gadamer)	La dimensión personal y emocional se entiende como eje transversal: acompañamiento familiar, inteligencia emocional, resiliencia y clima de confianza
Análisis formal	Se identifican estructuras narrativas en entrevistas y observaciones	Estudiantes: apoyo familiar, vínculos afectivos alternativos, autoformación, resiliencia frente a enfermedad. Docentes: acompañamiento afectivo, salud emocional, clima de respeto y confianza
Análisis semántico	Se indagan símbolos, metáforas y sentidos profundos en los relatos	Metáforas de “motor” familiar, “segundo padre” docente, “clima” emocional seguro; resiliencia como “resistencia” frente a la adversidad
Fusión de horizontes	Se integran las voces de estudiantes y docentes con las comprensiones de la investigadora	La dimensión personal y emocional se resignifica como fenómeno relacional y ético, que articula acompañamiento familiar, vínculos afectivos, gestión autónoma y clima escolar
Análisis sociocultural	Se sitúan las narrativas en sus condiciones sociales y culturales	La motivación y permanencia se sostienen en apoyos familiares y comunitarios; se enfrentan a obstáculos socioemocionales y estructurales; se potencian en climas escolares inclusivos y acompañamiento afectivo docente
Retorno interpretativo	Se revisan nuevamente los datos desde una perspectiva renovada y afinada, reinterpretando las precomprensiones iniciales	Las categorías teóricas se resignifican a la luz de las voces: la dimensión personal y emocional se comprende como eje constitutivo de la educación, que articula resiliencia, acompañamiento afectivo y clima de confianza como pilares de la continuidad escolar.

Nota. Elaboración propia

Retorno interpretativo

Volver sobre los datos permitió reinterpretar las comprensiones iniciales y darles un sentido renovado. Las voces de estudiantes y docentes, en diálogo con referentes teóricos, muestran que los hallazgos en la dimensión personal y emocional revelan que la salud física y emocional, el acompañamiento familiar, los vínculos afectivos alternativos, la gestión autónoma y el clima de respeto y confianza son condiciones estructurales que sostienen la continuidad académica. Estas voces resignificaron las

categorías teóricas que se han mencionado a través de loa análisis, mostrando que la dimensión personal y emocional no es un aspecto accesorio, sino un eje constitutivo de la motivación y la permanencia escolar.

Proyección profesional

Contextualización conceptual (Pintrich & De Groot, (1990); Freire, (2012); Gadamer, (1999)

La proyección profesional constituye un horizonte de sentido que articula motivación, permanencia y construcción de identidad. Pintrich & De Groot (1990) destacan que la motivación ligada a metas y autorregulación sostiene el esfuerzo académico y la permanencia escolar. Deci & Ryan, (1985) desde la teoría de la autodeterminación, subrayan que los sueños y metas personales actúan como motores internos que impulsan la continuidad.

En el ámbito docente, Freire (2012) entiende la vocación como compromiso ético y social, donde la educación se convierte en práctica de libertad y transformación. Gadamer (1999) aporta la dimensión hermenéutica de la praxis: la identidad profesional se construye en la experiencia y en la aplicación de sentido. Ausubel recuerda que el aprendizaje significativo se fortalece cuando los contenidos se vinculan con metas futuras, mientras que Bronfenbrenner (1979) enfatiza el papel del microsistema institucional en sostener la continuidad y el compromiso profesional.

En conjunto, estas perspectivas permiten comprender la proyección profesional como un fenómeno que integra motivación personal, identidad en formación, compromiso ético y memoria pedagógica.

Análisis formal

Voces de los estudiantes

Las voces de los estudiantes muestran que la proyección profesional se vive como horizonte de motivación y sentido en el proceso educativo. Uno de ellos afirmó: “Me motiva pensar en mis metas y en la posibilidad de tener una carrera profesional que me permita ayudar a mi familia”. Esta expresión revela que la permanencia escolar se sostiene en la reciprocidad y en el deseo de transformar la realidad familiar. Otro estudiante añadió: “Mis sueños influyen mucho, porque cada vez que pienso en ellos siento fuerzas para no rendirme”. Aquí se evidencia que los proyectos personales y las aspiraciones actúan como motores internos que sostienen la continuidad académica.

La relación entre lo aprendido y las metas futuras también aparece con fuerza. Un joven comentó: “Lo que aprendo actualmente se relaciona directamente con mis metas a futuro, ya que me estoy formando como docente”. Otro complementó: “Sueño con ser profesional en el área de salud, y eso me impulsa a seguir estudiando”. Estas voces muestran que el aprendizaje se interpreta como preparación para la vida profesional y como inversión en el futuro. Finalmente, otro estudiante expresó: “Lo que aprendo en ciencias me acerca a mi meta de estudiar medicina”. Este testimonio revela que el conocimiento adquirido se vincula directamente con la construcción de identidad profesional y con la proyección hacia estudios superiores.

Voces de los docentes

Por su parte, los docentes complementan esta visión desde su vocación y experiencia. Uno de ellos afirmó: “Para mí, ser docente significa inspirar a los estudiantes y dejar huella en sus vidas. Mi vocación es acompañarlos en su proceso de aprendizaje y contribuir al cambio social desde el aula”. Otro añadió: “Ser docente es más que un trabajo: es un proyecto de vida. Mi meta es seguir formándome, hacer estudios de posgrado y contribuir a transformar la educación desde mi práctica”. Estas voces revelan

que la docencia se concibe como compromiso ético y como proyecto vital que trasciende lo laboral.

La formación continua aparece reiteradamente en las narrativas. Un profesor señaló: “Ser docente es un compromiso ético y social. Mi meta es seguir formándome, hacer estudios de posgrado y contribuir a transformar la educación desde mi práctica”. Otro expresó: “Ser docente es un proyecto de vida. Mi meta es seguir formándome, realizar estudios de posgrado y contribuir a transformar la educación desde mi práctica”. Estas afirmaciones muestran que la identidad docente se construye en la formación permanente y en la búsqueda de excelencia académica.

La experiencia acumulada también fue mencionada como parte de la identidad profesional. Un docente compartió: “28 años de ejercer la docencia”. Otro añadió: “15 años de trabajar en este centro escolar”. Estas voces revelan que la trayectoria y la permanencia en la práctica educativa se interpretan como legado y compromiso con la institución. En esa misma línea, otros testimonios señalaron: “Vocación docente y formación futura”, “Relación entre estudios actuales y metas universitarias” y “Construcción de identidad profesional”. Estas expresiones muestran que la docencia se vive como proceso de construcción personal y como proyecto que articula presente y futuro.

Finalmente, la memoria pedagógica también se hace presente. Un docente afirmó: “Exalumnos recuerdan con gusto las clases, impacto positivo y duradero”. Esta voz revela que la práctica docente deja huellas más allá del tiempo de estudio, convirtiéndose en recuerdo y en influencia que trasciende generaciones.

Análisis semántico o interpretación hermenéutica (fusión de horizontes)

El horizonte de los estudiantes

Las voces estudiantiles muestran que la proyección profesional se experimenta como motor de permanencia y horizonte de esperanza. Pensar en metas futuras y en la posibilidad de ayudar a la familia se interpreta como compromiso ético y motivacional. Aquí se observa la influencia de Pintrich& De Groot, (1990) quienes vinculan la motivación con la autorregulación y el esfuerzo sostenido.

Los sueños aparecen como fuerza vital: *"mis sueños influyen mucho, porque cada vez que pienso en ellos siento fuerzas para no rendirme."* Esta voz se ilumina con Deci & Ryan**,** (1985) mostrando que la autodeterminación y la esperanza son motores internos que sostienen la continuidad académica.

La construcción de identidad profesional también emerge: *"lo que aprendo actualmente se relaciona directamente con mis metas a futuro, ya que me estoy formando como docente."* Aquí se observa que la proyección profesional no es solo un horizonte futuro, sino también un proceso presente de construcción de identidad.

Finalmente, los estudiantes reconocen que el aprendizaje significativo se vincula con metas profesionales: *"lo que aprendo en ciencias me acerca a mi meta de estudiar medicina."* Esta voz se ilumina con Ausubel**,** (1983) mostrando que la utilidad percibida del aprendizaje fortalece la motivación y la permanencia.

El horizonte de los docentes

Los docentes complementan esta visión al enfatizar que la proyección profesional se interpreta como vocación y proyecto de vida. Expresiones como *"ser docente significa inspirar a los estudiantes y dejar huella en sus vidas"* y *"ser docente es más que un trabajo: es un proyecto de vida"* revelan que la identidad profesional docente se construye como compromiso ético y social, lo que conecta con Freire y su idea de la educación como práctica de libertad.

La experiencia aparece como horizonte de sentido: *“28 años de ejercer la docencia”* y *“15 años de trabajar en este centro escolar.”* Estas voces se iluminan con Gadamer, mostrando que la praxis y la memoria pedagógica son parte constitutiva de la identidad profesional.

Finalmente, los docentes reconocen que la proyección profesional se vincula con el legado y la memoria pedagógica: *“exalumnos recuerdan con gusto las clases, impacto positivo y duradero.”* Aquí se observa que la proyección profesional no se limita al presente, sino que se extiende en el tiempo como huella ética y memoria compartida.

Análisis sociocultural

Las narrativas de estudiantes y docentes, al ser situadas en sus condiciones históricas y culturales, muestran que la proyección profesional no es únicamente un proyecto individual, sino una experiencia relacional y ética que se construye en diálogo con la comunidad, la institución y la sociedad.

Los estudiantes revelaron que la proyección profesional se vive como motor de permanencia y horizonte de esperanza, donde los sueños y metas personales actúan como fuerzas vitales que sostienen la continuidad académica. La reciprocidad hacia la familia aparece como eje ético: estudiar para ayudar a los padres o transformar la realidad familiar se interpreta como compromiso social y como acto de justicia. En este sentido, la proyección profesional se resignifica como práctica de resiliencia, donde los jóvenes enfrentan precariedades económicas y emocionales, pero sostienen su permanencia gracias a la fuerza de sus aspiraciones y al acompañamiento afectivo recibido. Aquí se observa la influencia de Pintrich& De Groot (1990) y Deci & Ryan, (1985) quienes vinculan la motivación con la autorregulación y la autodeterminación como motores internos de continuidad.

Los docentes, por su parte, conciben la proyección profesional como vocación y proyecto de vida, donde la práctica educativa se interpreta como compromiso ético y social. La formación continua y la búsqueda de excelencia académica se resignifican como parte

constitutiva de la identidad docente, mostrando que la proyección profesional no se limita a alcanzar metas individuales, sino que se extiende hacia la transformación de la educación y la sociedad. La memoria pedagógica aparece como legado: los exalumnos que recuerdan con afecto las clases revelan que la proyección profesional docente deja huellas duraderas en la identidad de los estudiantes, convirtiéndose en influencia que trasciende generaciones. Aquí se iluminan las perspectivas de Freire y Gadamer, quienes entienden la educación como práctica de libertad y la identidad profesional como construcción hermenéutica en la experiencia.

El análisis sociocultural muestra, además, que la proyección profesional está atravesada por condiciones estructurales: pobreza, desigualdad, limitaciones institucionales y falta de políticas de apoyo. Estas tensiones revelan que la construcción de identidad profesional no depende únicamente de la voluntad individual, sino de un entramado social que condiciona las oportunidades de continuidad y formación. En este marco, Bronfenbrenner (1979) recuerda que el microsistema institucional y familiar es decisivo para sostener la motivación y el compromiso profesional, mientras que Ausubel (1983) subraya que el aprendizaje significativo se fortalece cuando se vincula con metas futuras.

Retomando todos los hallazgos encontrados, se presenta la siguiente matriz comparativa que sintetiza lo referido en cuanto a la proyección profesional desde las voces de estudiantes y docentes. Esta tabla permite visualizar coincidencias y tensiones, mostrando cómo la proyección se interpreta tanto como construcción de identidad personal vinculada a sueños y metas, como vocación docente y compromiso social.

Tabla 15

Matriz comparativa de hallazgos sobre la dimensión personal y emocional en estudiantes y docentes

CATEGORÍA	ESTUDIANTES - HALLAZGOS	DOCENTES - HALLAZGOS	COINCIDENCIAS / TENSIONES
Proyección profesional	- Metas claras: carreras de medicina, ingeniería, docencia. - Escuela como base para carrera universitaria. - Construcción de identidad profesional vinculada a sueños personales.	- Docencia como vocación y proyecto de vida. - Aspiración a posgrados y formación continua. - Construcción de identidad profesional como compromiso ético y social.	- Coincidencia: ambos vinculan estudios actuales con metas futuras. - Tensión: estudiantes proyectan hacia profesiones diversas; docentes proyectan hacia consolidación de la vocación docente.

***Nota*.** Elaboración propia.

La descrito en la tabla comparativa evidencia que tanto estudiantes como docentes coinciden en vincular los estudios actuales con metas futuras, reconociendo la escuela como base para la construcción de proyectos profesionales. Sin embargo, emergen tensiones en el horizonte de la proyección: los estudiantes enfatizan la diversidad de profesiones como realización de sueños personales, mientras que los docentes subrayan la consolidación de la vocación docente y la formación continua como compromiso ético y social. Esta tensión resignifica la proyección profesional en el retorno interpretativo como fenómeno relacional y ético, que articula sueños individuales con vocaciones colectivas, confirmando que la educación se vive como práctica de libertad y construcción de identidad.

Sintetizando, la proyección profesional se resignifica como fenómeno motivacional, identitario y ético, que articula metas personales, sueños, aprendizajes significativos, vocación docente y memoria pedagógica. Se interpreta como horizonte que sostiene la permanencia escolar y como compromiso que transforma la educación y la sociedad. En este sentido, la proyección profesional no solo asegura la continuidad académica, sino que proyecta la educación como práctica de libertad, resiliencia y transformación social.

Todo lo anteriormente descrito para esta categoría se sintetiza en la siguiente tabla.

Tabla 16

Comparativo de la proyección profesional en el círculo hermenéutico gadameriano

FASE HERMENÉUTICA	APLICACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN	HALLAZGOS SOBRE PROYECCIÓN PROFESIONAL

Contextualización conceptual	Se parte de referentes teóricos (Pintrich& De Groot, Deci & Ryan, Freire, Gadamer, Ausubel, Bronfenbrenner)	La proyección profesional se entiende como horizonte motivacional, identitario y ético, articulando metas, autodeterminación, vocación y memoria pedagógica
Análisis formal	Se identifican estructuras narrativas en entrevistas y observaciones	Estudiantes: metas futuras, reciprocidad familiar, sueños como motor, aprendizaje vinculado a proyectos profesionales. Docentes: vocación, compromiso ético, formación continua, legado pedagógico
Análisis semántico	Se indagan símbolos, metáforas y sentidos profundos en los relatos	Metáforas de “motor” de esperanza, “puente” hacia el futuro, “vocación” como proyecto vital, “huella” pedagógica como legado
Fusión de horizontes	Se integran las voces de estudiantes y docentes con las comprensiones de la investigadora	La proyección profesional se resignifica como fenómeno motivacional y ético, que articula sueños personales, vocación docente y construcción de identidad
Análisis sociocultural	Se sitúan las narrativas en sus condiciones sociales y culturales	La proyección profesional se sostiene en aspiraciones personales y familiares; se enfrenta a obstáculos estructurales (pobreza, desigualdad, falta de políticas de apoyo); se potencia en aprendizajes significativos, vocación docente y memoria pedagógica
Retorno interpretativo	Se revisan nuevamente los datos desde una perspectiva renovada y afinada, reinterpretando las precomprensiones iniciales	La proyección profesional se comprende como horizonte integral que articula metas personales, vocación docente y compromiso social, resignificando la educación como práctica de libertad y construcción de identidad.

Nota. Elaboración propia.

Retorno interpretativo

La teoría generada a partir de los niveles de análisis anteriores permitió revisar las comprensiones iniciales sobre la proyección profesional. En la práctica, este retorno implicó volver sobre los datos desde una perspectiva renovada y afinada, lo que culminó en una reinterpretación de las precomprensiones conceptuales con las que se inició el estudio. Las voces de estudiantes y docentes resignificaron las categorías teóricas de Bandura (1977), (autoeficacia), Ausubel (1976), (aprendizaje significativo) y Freire (2012), (educación como práctica de libertad), mostrando que la proyección profesional no se limita a la elección de una carrera, sino que constituye un horizonte ético, social y personal. Los hallazgos revelan que los estudiantes vinculan sus metas con sueños personales y construcción de identidad profesional, mientras que los docentes enfatizan la vocación docente, la formación continua y el compromiso social.

MOMENTO V

TEORIZACIÓN

El presente tópico corresponde al Momento V de la investigación, en el cual se presentan los hallazgos derivados del análisis fenomenológico-hermenéutico. A diferencia de los capítulos anteriores, que se centraron en la descripción de la realidad y en la fundamentación teórica, este momento tiene como propósito resignificar las categorías de estudio a partir de la triangulación entre tres dimensiones:

Empírica: las voces de estudiantes y docentes recogidas en entrevistas y observaciones.

Teórica: los referentes conceptuales que sustentan la investigación Ausubel (1976); Vygotsky (1978), Bandura (1977), Freire (2012), Bronfenbrenner (1979); Kolb (1984) y Gadamer (1999).

Interpretativa: la lectura crítica de la investigadora, en clave hermenéutica gadameriana, que permitió la fusión de horizontes entre teoría y experiencia.

En este sentido, se presentan los constructos teóricos producto de los hallazgos encontrados en las experiencias de los informantes y el análisis realizado por la investigadora. Estos son definidos por Arias (2018) como “un concepto original o conjunto de conceptos novedosos creados y relacionados para resolver un problema científico” (p.9). En coherencia con esta definición, se presenta la de Kerlinger y Lee (2002) quienes lo ven como “un concepto que tiene el valor agregado de haber sido formulado deliberada y conscientemente para un propósito científico específico; es decir, un constructo es un concepto definido de tal manera que puede ser observado" (p.13). Es así como se busco en este estudio, la creación de conceptos novedosos para contribuir la ampliación de la comprensión de la realidad de estudio.

Vale destacar que, para llegar a los constructos teóricos que se presentan, primero se realizó el análisis e interpretación de los hallazgos vinculando las categorías

apriorísticas con las categorías emergentes, por lo que los hallazgos no se limitaron a confirmar las categorías apriorísticas (motivación escolar, permanencia escolar, proceso de enseñanza y aprendizaje, estrategias pedagógicas, dimensión personal y emocional, y proyección profesional), sino que las reconceptualizaron a la luz de los testimonios y de las tensiones encontradas en el análisis. Cada categoría se transformó en una comprensión renovada, que articuló los aportes teóricos con las vivencias de los actores sociales, el contexto situado y con la interpretación hermenéutica de la investigadora.

Así, la motivación escolar deja de ser entendida únicamente como un impulso psicológico y se resignifica como motor de permanencia y construcción de identidad académica; la permanencia escolar se interpreta como decisión ética y relacional; el proceso de enseñanza y aprendizaje se redefine como praxis situada y dialógica; las estrategias pedagógicas se comprenden como mediaciones éticas y culturales; la dimensión personal y emocional se reconoce como eje constitutivo de la continuidad escolar; y la proyección profesional se ilumina como horizonte integral que articula sueños personales y compromiso social.

Este momento, por tanto, constituye el espacio donde las categorías iniciales se resignifican y se convierten en aportes propios de la investigación. La hermenéutica gadameriana recuerda que comprender es siempre un acto de aplicación: las precomprensiones con las que se inició el estudio se transforman en nuevas comprensiones al dialogar con las voces de los actores sociales y con la tradición teórica. De este modo, los hallazgos aquí presentados no son simples resultados, sino configuraciones de sentido que enriquecen el constructo teórico y proyectan la investigación hacia la construcción de un horizonte educativo más justo, participativo y significativo.

Entonces, a partir de estas triangulaciones, el análisis se organizó en tres dimensiones: empírica, teórica e interpretativa. En la dimensión interpretativa, las categorías se resignifican y se organizan en subdimensiones que emergen de la triangulación, de los hallazgos. Por ejemplo, la motivación escolar se reconceptualiza en este estudio en tres subdimensiones: afectiva, académica y autónoma.

Tabla 17

Relación entre dimensiones de triangulación y subdimensiones interpretativas

NIVEL	FUNCIÓN	EJEMPLO: MOTIVACIÓN ESCOLAR
Dimensión empírica	Evidencia: voces de estudiantes y docentes	*"Mi familia juega un papel muy importante…"*
Dimensión teórica	Referentes conceptuales que iluminan los hallazgos	Vygotsky: aprendizaje situado en interacción social
Dimensión interpretativa	Lectura crítica de la investigadora, fusión de horizontes	Motivación como fenómeno relacional
Subdimensiones interpretativos	Organización interna de la categoría resignificada	Afectiva - Académica - Autónoma

Nota. Elaboración propia.

Figura 4

Relación entre dimensiones de triangulación y subdimensiones interpretativas en el análisis de la motivación escolar



Nota. Elaboración propia.

De tal manera que, en este momento, las categorías apriorísticas se resignifican a partir de la triangulación entre las dimensiones empírica, teórica e interpretativa. En la dimensión interpretativa, cada categoría adquiere un nuevo sentido global y, en algunos casos, se organiza en subdimensiones específicas que emergen de los hallazgos. Por ejemplo, la motivación escolar se reconceptualiza como *motor de permanencia y construcción de identidad académica*, y esta resignificación se estructura en tres subdimensiones: afectiva (respaldo familiar y reconocimiento docente), académica (participación activa, uso de recursos tecnológicos e innovación metodológica) y autónoma (estrategias personales de autoformación y resiliencia).

De manera similar, la permanencia escolar se resignifica como *decisión ética y relacional*, con subdimensiones materiales, emocionales e institucionales; el proceso de enseñanza y aprendizaje se redefine como *praxis situada y dialógica*, con subdimensiones participativa, contextual y crítica; las estrategias pedagógicas se reconceptualizan como *mediaciones éticas y culturales*, organizadas en subdimensiones innovadoras, inclusivas y significativas; la dimensión personal y emocional se resignifica como *eje constitutivo de la continuidad escolar*, con subdimensiones familiar, emocional y relacional; y la proyección profesional se ilumina como *horizonte integral que articula sueños personales y compromiso social*, estructurada en subdimensiones aspiracional, vocacional y ética.

Tabla 18

Reconceptualización global y subdimensiones de las categorías de estudio a partir de la dimensión interpretativa

CATEGORÍA	RECONCEPTUALIZACIÓN GLOBAL	SUBDIMENSIONES EMERGENTES
Motivación escolar	Motor de permanencia y construcción de identidad académica	Afectiva - Académica - Autónoma
Permanencia escolar	Decisión ética y relacional	Material - Emocional - Institucional
Proceso de enseñanza y aprendizaje	Praxis situada y dialógica	Participativa - Contextual - Crítica
Estrategias pedagógicas	Mediaciones éticas y culturales	Innovadoras - Inclusivas - Significativas
Dimensión personal y emocional	Eje constitutivo de la continuidad escolar	Familiar - Emocional - Relacional

CATEGORÍA	RECONCEPTUALIZACIÓN GLOBAL	SUBDIMENSIONES EMERGENTES
Proyección profesional	Horizonte integral que articula sueños personales y compromiso social	Aspiracional - Vocacional - Ética

Nota. Elaboración propia.

Por todo lo anterior, para el desarrollo del recorrido de este momento, se inicia con la motivación escolar, por ser el eje transversal que dinamiza el aprendizaje y condiciona la permanencia de los estudiantes en la institución, y porque constituye el punto de partida para comprender cómo las demás categorías se articulan en la construcción de la experiencia educativa.

Categoría: Motivación escolar

Dimensión empírica

Los resultados de la motivación escolar aparecen de los relatos como un eje transversal que sostiene la experiencia educativa y condiciona la permanencia de los estudiantes en la institución. Las voces estudiantiles revelan que la motivación no se concibe únicamente como un estado interno, sino como una fuerza que se alimenta de vínculos afectivos, proyectos personales y prácticas pedagógicas significativas. Un estudiante afirma: *"Mi familia juega un papel muy importante, porque quiero superarme para poder ayudarlos en el futuro"*, mostrando que la motivación se interpreta como compromiso ético con el hogar y horizonte de reciprocidad. Otro joven complementa: *"He encontrado mucha motivación en los libros de desarrollo personal y en los podcasts sobre educación"*, lo que evidencia que la motivación también puede ser gestionada de manera autónoma, mediante estrategias de autoformación que refuerzan la resiliencia personal.

Los docentes, por su parte, resignifican la motivación como condición indispensable para el aprendizaje: *"La motivación escolar es el motor que impulsa a los estudiantes a participar activamente en el proceso de aprendizaje"*. Esta voz revela que, desde la praxis pedagógica, la motivación se concibe como energía vital que dinamiza la

participación y sostiene el interés en el aula. En conjunto, las narrativas muestran que la motivación se experimenta como fenómeno relacional, situado en la intersección entre familia, escuela y comunidad.

Dimensión teórica

La triangulación con los referentes conceptuales permitió ampliar esta comprensión. Ausubel (1983) sostiene que el aprendizaje significativo requiere disposición e interés del estudiante, lo que conecta directamente con las voces que valoran la claridad y paciencia docente como factores motivacionales. Vygotsky (1978) recuerda que la motivación se activa en la interacción social y en la mediación pedagógica, iluminando los testimonios que resaltan la importancia de la participación y el diálogo en clase. Bandura (1997) aporta la noción de autoeficacia, mostrando que la confianza en la propia capacidad tiene configuraciones en la persistencia y en la disposición para enfrentar retos académicos. Finalmente, Freire (2012) enfatiza que la motivación se alimenta en el diálogo y en la praxis crítica, donde el estudiante se reconoce como sujeto activo y protagonista de su aprendizaje.

Dimensión interpretativa

A partir de la triangulación entre voces, teoría e interpretación, la categoría de motivación escolar se resignifica como experiencia relacional, ética y situada. Ya no se entiende únicamente como un impulso psicológico interno, sino como un fenómeno que articula tres dimensiones complementarias:

1. Dimensión afectiva: el respaldo familiar y el reconocimiento docente fortalecen la confianza y la autoestima académica.

2. Dimensión académica: la participación activa, el uso de recursos tecnológicos y las prácticas significativas generan interés y compromiso.

3. Dimensión autónoma: las estrategias personales de autoformación (lecturas, música, podcasts) revelan capacidad de autorregulación y resiliencia.

Síntesis conceptual

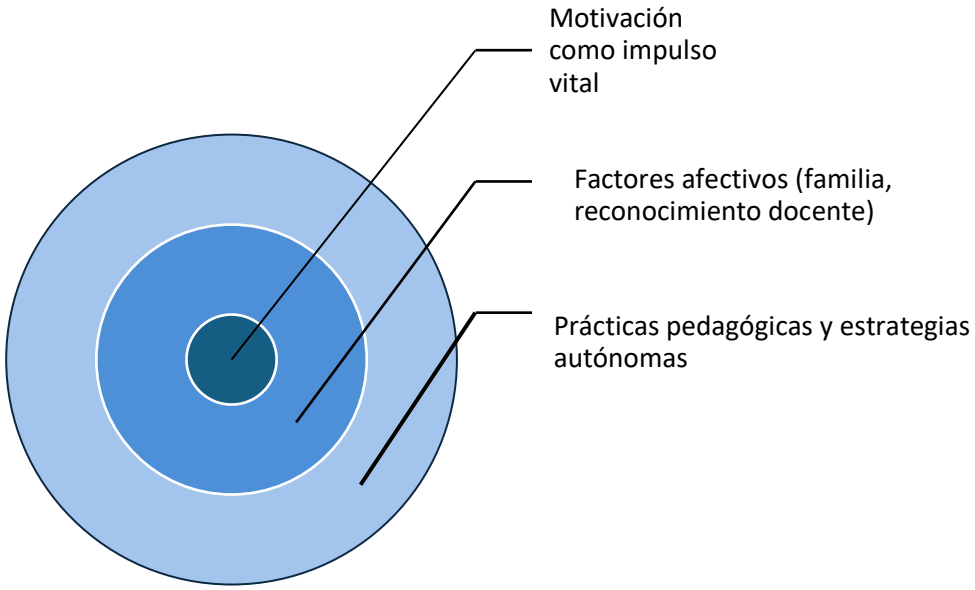
En este sentido, la motivación escolar se reconceptualiza como *motor de permanencia y construcción de identidad académica, pues articula proyectos personales con prácticas pedagógicas y vínculos comunitarios*. La fusión de horizontes gadameriana confirma que la motivación no es un dato aislado, sino una trama de sentido que se construye en el encuentro entre estudiantes, docentes y contexto social. En otras palabras, de esta fusión de horizontes entre teoría y experiencia se desprende una definición situada:

La motivación escolar es un fenómeno relacional, situado y ético, que articula la disposición cognitiva del estudiante con la mediación docente, el apoyo familiar y la participación comunitaria. Se manifiesta como experiencia de logro, como compromiso de transformación y como condición indispensable para la permanencia escolar en contextos vulnerables.

Para representar gráficamente esta resignificación, se elaboró un esquema que sintetiza los niveles en los que se estructura la motivación escolar. Dichos niveles emergen del análisis hermenéutico y permiten visualizar cómo la motivación se configura como fenómeno relacional y situado.

Figura 5

Estructura hermenéutica de la motivación escolar



Nota. Elaboración propia a partir del análisis hermenéutico de los hallazgos.

Este esquema complementa la síntesis conceptual al mostrar que la motivación escolar no se reduce a un estado interno, sino que se despliega en distintos planos interconectados. El impulso vital constituye la base, los factores afectivos refuerzan la confianza y la pertenencia, y las prácticas pedagógicas junto con las estrategias autónomas consolidan la permanencia y el compromiso académico.

Tabla 19

Resultado de triangular la información relacionado con la categoría de motivación escolar

CATEGORÍA	INFORMANTE	TEORÍA	INTERPRETACIÓN
Motivación escolar	Estudiante: *"Mi familia juega un papel muy importante…"*	Vygotsky: aprendizaje situado en interacción social	La motivación se vincula a factores afectivos y familiares, mostrando que la permanencia depende de redes de soporte emocional.
	Docente: "*La motivación escolar es el motor…"*	Ausubel: aprendizaje significativo requiere disposición	El docente enfatiza la motivación como condición para el aprendizaje profundo.
	Estudiante: *"He encontrado motivación en libros y podcasts…"*	Bandura: autoeficacia y autorregulación	La motivación también se gestiona de manera autónoma mediante prácticas de autoformación.

Nota. Elaboración propia.

Todo el panorama anteriormente planteado resalta la importancia de esta resignificación tiene; en este sentido, la motivación escolar no solo explica el interés individual por aprender, sino que se convierte en un eje estructural de la continuidad educativa y en un factor decisivo para enfrentar las desigualdades de los contextos vulnerables. Reconocerla como fenómeno relacional y ético permite orientar la acción pedagógica hacia la construcción de ambientes escolares más justos, participativos y significativos, donde la motivación se viva como experiencia compartida y transformadora.

Implicaciones para la praxis

Diseñar actividades que conecten aprendizajes con proyectos de vida y metas personales.

Promover estrategias pedagógicas dinámicas, creativas y contextualizadas que despierten interés y participación.

Involucrar a la familia y la comunidad como motores de motivación.

Reconocer la motivación como eje estructural de las políticas educativas y como condición de permanencia.

Fomentar climas emocionales positivos que generen confianza y seguridad en el aula.

Categoría: Permanencia escolar

Dimensión empírica

La permanencia escolar emerge en los relatos como una decisión que trasciende lo individual y se sostiene en redes de apoyo. Los estudiantes expresaron que continuar en la institución no depende únicamente de su voluntad, sino de factores materiales, afectivos e institucionales. Una voz estudiantil señaló: *"Si no tuviera el respaldo de mi familia, ya habría dejado el colegio"*, mostrando que la permanencia se vincula a la seguridad emocional y al acompañamiento del hogar. Otro estudiante afirmó: *"El colegio me ha dado becas y apoyo, eso me motiva a seguir"*, evidenciando el papel de las políticas institucionales en la continuidad académica. Los docentes, por su parte, interpretan la permanencia como un compromiso ético: *"Nuestra tarea es que ningún estudiante se quede atrás, aunque tenga dificultades económicas o personales"*. En conjunto, estas narrativas revelaron que la permanencia escolar se experimenta como una decisión relacional, sostenida en vínculos familiares, apoyos institucionales y resiliencia personal.

Dimensión teórica

Dialogar con los diferentes autores que han desarrollado un marco conceptual amplía esta comprensión. Bronfenbrenner (1987) explica que el desarrollo humano ocurre en sistemas interconectados, lo que ilumina la importancia de la familia y la escuela como entornos que sostienen la permanencia. Vygotsky (1978) recuerda que el aprendizaje es inseparable de la interacción social, lo que conecta con los testimonios que resaltan el acompañamiento docente y comunitario. Bandura (1997) aporta la noción de autoeficacia, mostrando que la confianza en la propia capacidad tiene significado en la decisión de continuar en la escuela. Finalmente, Freire (2012) enfatiza que la permanencia escolar es también un acto político y ético, donde la educación se concibe como práctica de libertad.

Dimensión interpretativa

Conjugando las diferentes opiniones de los actores, la permanencia escolar se resignifica como una decisión ética y relacional, que articula tres subdimensiones complementarios:

1. Material: condiciones socioeconómicas, becas, recursos y apoyos institucionales que permiten sostener la continuidad.

2. Emocional: resiliencia personal, motivación intrínseca y respaldo afectivo de la familia.

3. Institucional: políticas de inclusión, acompañamiento docente y estrategias pedagógicas que favorecen la permanencia.

Síntesis conceptual

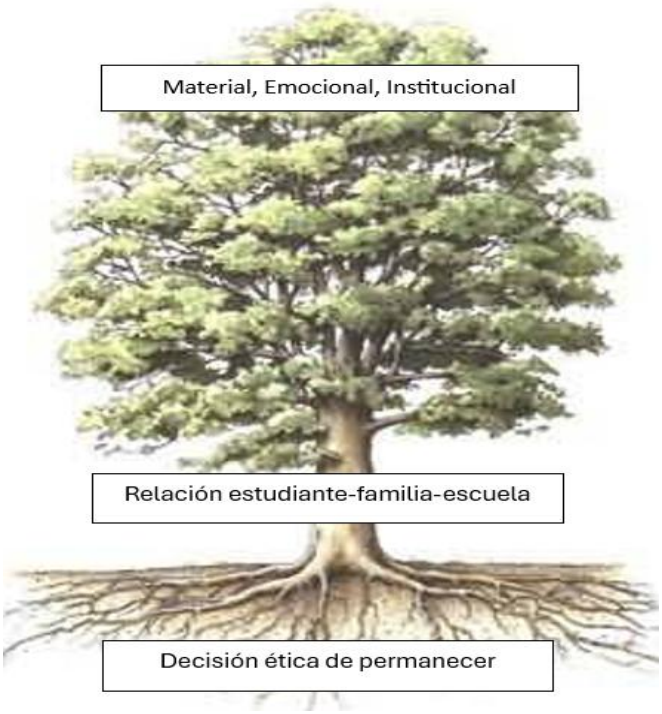
Retomando todo lo anterior, la permanencia escolar se reconceptualiza como *"una decisión ética y relacional que articula apoyos materiales, vínculos afectivos y políticas institucionales, constituyéndose en condición indispensable para garantizar el derecho a la educación en contextos vulnerables. Involucra al estudiante, la familia y la escuela en la construcción de un horizonte de continuidad educativa"*. En este sentido, la hermenéutica gadameriana visibiliza que la permanencia no es un dato aislado, sino una trama de sentido que se construye en el encuentro entre sujetos, instituciones y contextos sociales. En otras palabras, la permanencia escolar puede resignificarse como:

"U*n fenómeno multidimensional que articula resiliencia personal, acompañamiento pedagógico, utilidad cognitiva, apoyo institucional y condiciones socioeconómicas. Se interpreta como decisión ética de continuar, como experiencia significativa de aprendizaje y como memoria pedagógica que deja huella en la identidad de los estudiantes. En contextos vulnerables, la permanencia se convierte en acto de resistencia y en compromiso con un proyecto de vida".*

Para representar gráficamente la resignificación de la categoría Permanencia escolar, se elaboró una figura que sintetiza sus tres subdimensiones emergentes. Este recurso visual permite comprender cómo la permanencia se configura como una decisión ética y relacional, sostenida en factores materiales, emocionales e institucionales. La imagen que se presenta a continuación muestra la interacción de estos elementos y evidencia que la continuidad educativa no depende de un único aspecto, sino de la articulación de apoyos diversos que confluyen en la experiencia escolar.

Figura 6

Permanencia escolar: decisión ética y relacional



Nota. Elaboración propia a partir del análisis hermenéutico de los hallazgos.

Este esquema complementa la síntesis conceptual al mostrar que la permanencia escolar se construye en distintos planos interconectados. Los factores materiales (condiciones socioeconómicas, becas y recursos) constituyen la base que sostiene la continuidad; los factores emocionales (resiliencia personal, motivación intrínseca y apoyo familiar) refuerzan la confianza y el compromiso; y los factores institucionales (políticas

de inclusión, acompañamiento docente y estrategias pedagógicas) consolidan la permanencia como derecho y como práctica de libertad. En conjunto, la imagen traduce en términos visuales la definición situada alcanzada en el análisis hermenéutico: la permanencia escolar es una decisión ética y relacional que articula apoyos materiales, vínculos afectivos y políticas institucionales en contextos vulnerables.

Implicaciones para la praxis

Orientación vocacional y proyectos de futuro: vincular el aprendizaje con metas profesionales y personales, para que los estudiantes perciban la utilidad de su esfuerzo.

Tutorías motivacionales y acompañamiento socioemocional: implementar programas de apoyo que fortalezcan la resiliencia y atiendan las dificultades emocionales y familiares.

Políticas de inclusión y apoyo institucional: garantizar becas de transporte, materiales y programas de bienestar estudiantil que mitiguen los efectos de la pobreza y la desigualdad.

Metodologías activas y contextualizadas: diseñar clases dinámicas, prácticas y colaborativas que conecten el aprendizaje con la realidad de los estudiantes.

Reconocimiento del ejemplo docente: valorar la huella pedagógica y el modelamiento como factores que fortalecen la permanencia y la identidad académica.

Políticas públicas: promover inversión estatal en infraestructura, recursos tecnológicos y orientación escolar, para asegurar condiciones dignas de permanencia.

Categoría: Proceso de enseñanza y aprendizaje

Dimensión empírica

Los relatos de estudiantes y docentes muestran que el proceso de enseñanza y aprendizaje no se concibe como una transmisión unilateral de contenidos, sino como una experiencia situada y dialógica. Un estudiante afirmó: *"Aprendo más cuando el profesor nos deja participar y relacionar lo que vemos en clase con nuestra vida diaria"*, evidenciando que la participación activa y el vínculo con el contexto son claves para el aprendizaje significativo. Otro estudiante comenta: *"Cuando usamos proyectos o actividades prácticas, siento que el conocimiento se queda más fácil"*, resaltando la importancia de metodologías participativas. Los docentes, por su parte, reconocen que el proceso de enseñanza y aprendizaje requiere apertura y diálogo: *"El aula debe ser un espacio de construcción conjunta, donde el estudiante se sienta protagonista de su aprendizaje"*. En conjunto, las narrativas revelan que este proceso se experimenta como praxis pedagógica situada, que articula participación, contextualización y reflexión crítica.

Dimensión teórica

Articulando algunos aportes de los teóricos considerados en esta investigación, en general, y para esta categoría en particular, autores como Ausubel (1983) es de la idea que el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos contenidos se relacionan con la estructura cognitiva previa del estudiante, lo que conecta con los testimonios que valoran la contextualización. Vygotsky (1978) enfatiza que el aprendizaje se construye en la interacción social y en la mediación pedagógica, iluminando las voces que destacan la importancia del diálogo en clase. Kolb (1984) aporta la noción de aprendizaje experiencial, mostrando que la práctica y la reflexión son inseparables en la construcción del conocimiento. Finalmente, Freire (2012) recuerda que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear condiciones para que los estudiantes lo produzcan críticamente.

Dimensión interpretativa

Como resultado de articular los discursos de los actores clave, tanto en la teoría e interpretación, el proceso de enseñanza y aprendizaje se resignifica como praxis situada y dialógica, que articula tres subdimensiones complementarios:

1. Participativa: metodologías que promueven la intervención activa del estudiante en la construcción del conocimiento.

2. Contextual: vinculación de los contenidos con la realidad social, cultural y personal del estudiante.

3. Crítica: reflexión sobre el sentido del aprendizaje y su impacto en la transformación personal y comunitaria.

Síntesis conceptual

En este sentido, el proceso de enseñanza y aprendizaje se reconceptualiza como "*una praxis situada y dialógica que articula participación, contextualización y reflexión crítica, constituyéndose en condición indispensable para el aprendizaje significativo y la permanencia escolar, donde el conocimiento se construye en interacción y se resignifica en relación con la vida cotidiana".* La interpretación hermenéutica conforma que este proceso no es un dato aislado, sino una trama de sentido que se configura en el encuentro entre estudiantes, docentes y contexto social. Retomando estas consideraciones, a partir de esta narrativa testimonial la redefinición el proceso de enseñanza y aprendizaje se vitaliza como:

"El proceso de enseñanza-aprendizaje es un fenómeno dialógico, experiencial y situado, que articula la motivación intrínseca del estudiante con la mediación pedagógica del docente, el uso de recursos tecnológicos, la participación activa y el clima emocional del aula. Se interpreta como construcción compartida de sentido, donde la teoría se conecta con la práctica y el aprendizaje se convierte en experiencia significativa y transformadora".

Para representar gráficamente la resignificación de la categoría Proceso de enseñanza y aprendizaje, se elaboró un esquema triangular que sintetiza sus tres subdimensiones emergentes. Este recurso visual permite comprender cómo el aprendizaje se configura como una praxis situada y dialógica, en la que la participación

activa, la contextualización de los saberes y la reflexión crítica se articulan en un entramado de sentido compartido entre estudiantes y docentes.

Figura 7

Proceso de enseñanza y aprendizaje: praxis situada y dialógica



Nota. Elaboración propia a partir del análisis hermenéutico de los hallazgos.

La Figura 7 complementa la síntesis conceptual al mostrar que el proceso de enseñanza y aprendizaje no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se despliega en tres planos interconectados. La dimensión participativa enfatiza la intervención activa del estudiante; la dimensión contextual vincula los contenidos con la realidad social y cultural; y la dimensión crítica impulsa la reflexión sobre el sentido del aprendizaje y su impacto transformador. En conjunto, esta imagen traduce en términos visuales la definición situada alcanzada en el análisis hermenéutico: enseñar y aprender es una praxis compartida que articula teoría, experiencia y diálogo en la construcción de conocimiento significativo.

Implicaciones para la praxis

Diseñar clases dinámicas y participativas que vinculan teoría y práctica, favoreciendo la motivación y la comprensión.

Incorporar TIC, videos y simulaciones como recursos de apoyo para facilitar la explicación y hacer más atractivas las clases.

Promover proyectos grupales y colaborativos, que fortalezcan el aprendizaje cooperativo y la construcción colectiva de conocimiento.

Implementar prácticas y salidas pedagógicas que conecten el aprendizaje con la realidad y potencien la experiencia situada.

Capacitar a los docentes en claridad pedagógica y mediación, para que puedan explicar con paciencia y atender las necesidades individuales de los estudiantes.

Fomentar climas emocionales positivos y mejorar la infraestructura escolar, garantizando ambientes de respeto, confianza y condiciones físicas adecuadas para el aprendizaje.

Categoría: Estrategias pedagógicas

Dimensión empírica

Todo el bagaje argumentativo de los estudiantes y docentes revelaron que las estrategias pedagógicas no se perciben como técnicas neutras, sino como mediaciones que impactan directamente en la motivación, el aprendizaje y la permanencia escolar. Un estudiante afirmó: *"Cuando el profesor usa juegos, videos o debates, me siento más motivado y entiendo mejor"*, lo que evidencia que las estrategias activas generan mayor

compromiso. Otro estudiante comentó: *“Me gusta cuando nos dejan investigar por nuestra cuenta y luego compartir lo que aprendimos”*, resaltando el valor de las metodologías autónomas. Los docentes, por su parte, reconocieron que las estrategias deben adaptarse al contexto: *“Cada grupo necesita una forma distinta de aprender, por eso usamos proyectos, dramatizaciones o trabajo colaborativo”*. En conjunto, estas voces mostraron que las estrategias pedagógicas se experimentan como práctica pedagógica que favorecen la inclusión, la participación y el aprendizaje significativo.

Dimensión teórica

Confrontar las narrativas o testimonios de los informantes a la luz de la conceptualización de los referentes identificados en la revisión bibliográfica permitió ampliar esta comprensión. Díaz y Hernández (2010) sostienen que las estrategias pedagógicas deben promover el aprendizaje significativo mediante actividades que conecten con los intereses del estudiante. Freire (2012) enfatiza que la pedagogía debe ser crítica, dialógica y liberadora, lo que ilumina las prácticas que promueven la reflexión y la participación activa. Kolb (1984) aporta la noción de aprendizaje experiencial, mostrando que las estrategias deben integrar la acción, la reflexión y la conceptualización. Finalmente, Vygotsky (1978) recuerda que el aprendizaje se potencia en la mediación pedagógica, donde el docente actúa como facilitador del desarrollo.

Dimensión interpretativa

A partir de la triangulación entre voces, teoría e interpretación, las estrategias pedagógicas se resignifican como mediaciones éticas y culturales, organizadas en tres subdimensiones complementarias:

1. Innovadoras: uso de recursos tecnológicos, metodologías activas y propuestas creativas que dinamizan el aprendizaje.

2. Inclusivas: adaptación a las necesidades del grupo, respeto por la diversidad y promoción de la equidad educativa.

3. Significativas: conexión con la vida cotidiana, los intereses del estudiante y la construcción de sentido.

Síntesis conceptual

Por todo lo anteriormente presentado, las estrategias pedagógicas se reconceptualizan como *mediaciones éticas y culturales que promueven el aprendizaje significativo, la participación activa y la permanencia escolar, en la que* articulan innovación, inclusión y sentido. *Se interpretan como prácticas transformadoras que articulan creatividad, equidad y sentido en el aula.* El dialogo entre teoría y experiencia evidencia que las estrategias pedagógicas no son simples técnicas, sino prácticas cargadas de intencionalidad, que se configuran en el encuentro entre docente, estudiante y contexto. Toda esta riqueza de información proveniente de los informantes claves lleva a replantear esta definición como:

"Las estrategias pedagógicas son prácticas relacionales y contextuales que articulan mediación docente, participación estudiantil, justicia escolar, ambiente físico, acompañamiento afectivo, reconocimiento y políticas institucionales. Se interpretan como acciones que construyen confianza, motivación y permanencia, y que convierten el aula en un espacio de libertad, equidad y transformación".

Para representar gráficamente la resignificación de la categoría *Estrategias pedagógicas*, se diseñó un diagrama de tres círculos entrelazados que sintetiza sus subdimensiones emergentes. Este recurso visual permite comprender cómo las estrategias se configuran como mediaciones éticas y culturales, articulando innovación, inclusión y sentido en la práctica docente. La figura ilustra que estas dimensiones no operan de forma aislada, sino que se interconectan en el centro de la experiencia educativa.

Figura 8

Estrategias pedagógicas: mediaciones éticas y culturales



Nota. Elaboración propia a partir del análisis hermenéutico de los hallazgos.

Este esquema complementa la síntesis conceptual al mostrar que las estrategias pedagógicas no son técnicas neutras, sino prácticas intencionadas que se despliegan en tres planos interdependientes. Las estrategias innovadoras dinamizan el aprendizaje mediante recursos creativos y metodologías activas; las estrategias inclusivas promueven la equidad, el respeto por la diversidad y la adaptación al contexto; y las estrategias significativas conectan el saber con la vida cotidiana, los intereses del estudiante y la construcción de sentido. En conjunto, la figura traduce en términos visuales la definición situada alcanzada en el análisis hermenéutico: las estrategias pedagógicas son mediaciones éticas y culturales que favorecen la permanencia escolar y la transformación educativa.

Implicaciones para la praxis

La teorización emergente sobre las estrategias pedagógicas sugiere varias líneas de acción para la práctica educativa y las políticas institucionales:

Capacitar a los docentes en comunicación pedagógica clara y paciente, fortaleciendo la mediación y la confianza en el aula.

Diseñar proyectos co-construidos con estudiantes, garantizando participación real y reconocimiento de la voz estudiantil.

Revisar normas escolares de manera participativa, asegurando equidad y justicia en la regulación de la vida escolar.

Invertir en infraestructura escolar digna y ambientes motivadores, que favorezcan la concentración y la motivación.

Implementar estrategias de reconocimiento público y retroalimentación positiva, como diplomas, menciones y felicitaciones.

Promover acompañamiento socioemocional y formación docente en pedagogía afectiva, reconociendo el papel del maestro como referente ético.

Fortalecer políticas institucionales de inclusión y excelencia, con apoyo de directivos y recursos estatales.

Crear espacios diferenciados según intereses estudiantiles, reconociendo la diversidad y la voz de los alumnos como motor de motivación.

Categoría: Dimensión personal y emocional

Dimensión empírica

Desde los relatos recogidos en entrevistas, se evidencia que la dimensión personal y emocional constituye un eje profundo en la experiencia escolar. Un estudiante refirió: *"Cuando estoy triste, no me concentro en clase, pero si el profesor me escucha, me siento mejor"*, mostrando el significado del acompañamiento afectivo en el

aprendizaje. Otro joven comentó: *“Mi familia me apoya mucho, eso me da fuerza para seguir estudiando”*, evidenciando que el respaldo emocional fortalece la permanencia. Por su parte, los docentes reconocieron que el vínculo afectivo es esencial: *“El estudiante necesita sentirse valorado, comprendido y acompañado para poder aprender”*. En conjunto, todas estas voces mostraron que esta dimensión se vive como una red de significados que sostiene la motivación, la autoestima y la continuidad escolar.

Dimensión teórica

Al revisar los referentes conceptuales, se amplía la comprensión de esta categoría. Bronfenbrenner (1987) plantea que el desarrollo humano ocurre en sistemas ecológicos interrelacionados, donde el microsistema familiar y escolar influye directamente en la formación emocional. Usán y Salavera (2018) destacan que la inteligencia emocional está vinculada al rendimiento académico, la resiliencia y la regulación afectiva. Gadamer (1975) recuerda que la comprensión requiere confianza, lo que ilumina el papel del vínculo afectivo en la construcción de sentido. Asimismo, Freire (2012) enfatiza que el acto educativo es un encuentro humano, donde el respeto y el afecto son condiciones para el aprendizaje.

Dimensión interpretativa

A partir de la triangulación entre voces, teoría e interpretación, esta categoría se resignifica como eje constitutivo de la continuidad escolar, estructurado en tres subdimensiones complementarias:

1. Familiar: el acompañamiento emocional del hogar fortalece la autoestima y la motivación.

2. Emocional: la capacidad de autorregulación y resiliencia permite enfrentar los desafíos escolares.

3. Relacional: el vínculo afectivo con docentes y compañeros crea un clima de confianza y pertenencia.

Síntesis conceptual

En consecuencia, la dimensión personal y emocional se reconceptualiza como *un eje constitutivo de la continuidad escolar, como un eje profundo que articula afectos, vínculos y procesos de autorregulación.* En este sentido, la fusión de horizontes confirma que esta dimensión no es un dato psicológico aislado, sino una trama de sentido que se construye en la interacción entre el estudiante, su entorno familiar y la comunidad educativa. Dicho en otras palabras, al resignificar esta categoría, podría definirse así:

La dimensión personal y emocional es un fenómeno relacional, resiliente y ético, que articula el acompañamiento familiar, los vínculos afectivos alternativos, la gestión autónoma del aprendizaje, la salud emocional y el clima escolar. Se interpreta como condición indispensable para la motivación y la permanencia, y como experiencia que depende de la interacción entre estudiantes, docentes, familia y comunidad.

Con el fin de representar gráficamente esta resignificación, se diseñó un esquema triangular que sintetiza las tres subdimensiones emergentes. Este recurso visual permite comprender cómo los afectos, los vínculos y la resiliencia se articulan en la experiencia escolar, configurando un eje profundo que sostiene la motivación y la permanencia, tal como se presenta a continuación:

Figura 9

Dimensión personal y emocional: eje de continuidad escolar



Nota. Elaboración propia a partir del análisis hermenéutico de los hallazgos.

Este esquema complementa la síntesis conceptual al mostrar que la dimensión personal y emocional se despliega en tres planos interconectados. El respaldo familiar fortalece la autoestima y el sentido de propósito; la resiliencia emocional permite enfrentar la frustración y la incertidumbre; y el vínculo relacional con docentes y pares crea un clima de confianza y pertenencia. En conjunto, la figura traduce en términos visuales la definición situada alcanzada en el análisis hermenéutico: la dimensión personal y emocional es el eje que articula afectos, vínculos y procesos de autorregulación en la construcción de la experiencia educativa.

Implicaciones para la praxis

Fortalecer el acompañamiento familiar, promoviendo estrategias de involucramiento activo en la vida escolar.

Reconocer y potenciar vínculos alternativos de resiliencia, como mascotas, amistades y recursos personales, en programas de bienestar estudiantil.

Promover recursos de autoformación y lectura crítica, incentivando la gestión autónoma de la motivación mediante libros, podcasts y materiales educativos.

Implementar programas de apoyo socioemocional y tutorías personalizadas, que atiendan la salud física y emocional de los estudiantes.

Fomentar ambientes de respeto y confianza en el aula, garantizando que los estudiantes puedan participar sin miedo a ser juzgados.

Formar a los docentes en pedagogía afectiva y acompañamiento socioemocional, reconociendo su papel como referentes éticos y emocionales.

Diseñar estrategias de resiliencia educativa, que permitan enfrentar pérdidas y dificultades con apoyo institucional y comunitario.

Categoría: Proyección profesional

Dimensión empírica

En los testimonios de estudiantes y docentes se advierte que la proyección profesional no se limita a una elección vocacional, sino que se configura como horizonte de sentido. Un estudiante expresó: *"Quiero ser ingeniero para ayudar a mi comunidad y demostrar que sí se puede salir adelante"*, revelando que el proyecto profesional está vinculado a aspiraciones personales y compromiso social. Otro joven afirmó: *"Sueño con ser médico, pero también quiero enseñar algún día"*, lo que muestra una vocación múltiple que articula metas académicas con deseos de transformación. Desde la mirada docente, se reconoce que la orientación profesional debe ir más allá de la información técnica: *"Nuestro papel es ayudarles a descubrir quiénes son y qué pueden aportar a la sociedad"*. En conjunto, las voces evidencian que la proyección profesional se vive como construcción identitaria, ética y comunitaria.

Dimensión teórica

Al considerar los aportes conceptuales, se profundiza esta comprensión. Bandura (1997) plantea que la autoeficacia influye en la elección vocacional y en la persistencia frente a los desafíos. Freire (2012) propone que la vocación profesional debe estar atravesada por el compromiso ético y la conciencia social. Gadamer (1975) recuerda que comprender es proyectarse, lo que ilumina la idea de futuro como construcción interpretativa. Además, la teoría del self dialógico de Hermans (2001) permite entender que la identidad profesional se configura en diálogo entre voces internas y externas, entre aspiraciones personales y expectativas sociales.

Dimensión interpretativa

Desde la triangulación entre experiencia, teoría e interpretación, la proyección profesional se resignifica como horizonte integral que articula sueños personales y compromiso social, estructurada en tres subdimensiones complementarias:

1. Aspiracional: metas personales, sueños vocacionales y deseos de superación.

2. Vocacional: identificación con una profesión, sentido de propósito y motivación intrínseca.

3. Ética: conciencia del impacto social, responsabilidad comunitaria y vocación de servicio.

Síntesis conceptual

En consecuencia, la proyección profesional se comprende como *una narrativa de futuro que integra identidad, vocación y responsabilidad*. *Es un horizonte integral que articula sueños personales, vocación ética y compromiso social. Se manifiesta como construcción identitaria, como proyecto de vida y como expresión de transformación en contextos vulnerables.*

La lectura interpretativa gadameriana confirma que no se trata de una decisión técnica, sino de una construcción de sentido que emerge en el diálogo entre el estudiante, su contexto y sus aspiraciones. Con el espíritu comentado anteriormente y aplicando una crítica epistemológica, la reconstrucción de esta categoría permite redefinirla como aparece a continuación:

"La proyección profesional es un fenómeno motivacional, identitario y ético, que articula metas personales, sueños, aprendizajes significativos, vocación docente y memoria pedagógica. Se interpreta como horizonte de esperanza que sostiene la permanencia escolar y como compromiso ético que transforma la educación y la sociedad".

Con el objetivo de representar visualmente la resignificación de la categoría p*royección profesional*, se ha diseñado una espiral hermenéutica que sintetiza sus tres subdimensiones emergentes. Esta Figura no solo pretende ilustrar el dinamismo del proceso interpretativo, sino que también simbolizar el modo en que los estudiantes construyen su identidad vocacional en diálogo constante entre sus aspiraciones, sus convicciones éticas y el entorno educativo que los interpela.

Figura 10

Proyección profesional: horizonte integral de sentido



Nota. Elaboración propia a partir del análisis hermenéutico de los hallazgos.

La figura complementa la síntesis conceptual al mostrar que la proyección profesional no es una decisión estática, sino un horizonte que se construye en espiral, mediante la interacción entre aspiraciones, vocaciones y responsabilidades sociales. La dimensión aspiracional recoge los sueños y metas personales; la dimensión vocacional expresa la identificación con una profesión y el sentido de propósito; y la dimensión ética vincula el proyecto profesional con la responsabilidad comunitaria. En conjunto, la figura traduce en términos visuales la definición situada alcanzada en el análisis hermenéutico: la proyección profesional es una narrativa de futuro que se interpreta y resignifica continuamente, como un círculo de comprensión que articula identidad, vocación y compromiso social.

Implicaciones para la praxis

Implementar programas de orientación vocacional que vinculen aprendizajes con metas profesionales y áreas de interés.

Promover mentorías que conecten sueños con trayectorias académicas, fortaleciendo la autodeterminación y la esperanza.

Diseñar programas de práctica docente y formación continua, que fortalezcan la identidad profesional en construcción.

Fomentar políticas de formación continua y vinculación comunitaria, que reconozcan la vocación docente como compromiso ético y social.

Crear redes de exalumnos y mentoría intergeneracional, que valoren la memoria pedagógica y el legado docente.

Reconocer la experiencia docente como horizonte de sentido, promoviendo acompañamiento institucional y valoración de la trayectoria.

Como manera conclusiva integradora del Momento V, puede afirmarse que tanto las categorías apriorísticas como las emergentes fueron sometidas a un proceso de resignificación hermenéutica que permitió reconstruirlas como aportes teóricos situados. Las apriorísticas -*motivación escolar, permanencia escolar, proceso de enseñanza y aprendizaje, estrategias pedagógicas, dimensión personal y emocional, y proyección profesional*- se transformaron en comprensiones renovadas que articulan teoría, voces de estudiantes y docentes, e interpretación crítica. Paralelamente, las emergentes -*gestión autónoma de la motivación, rigidez institucional, impacto del conflicto armado y del desplazamiento forzado, reconocimiento insuficiente de logros, infraestructura y conectividad limitada, currículo desactualizado*- ampliaron el horizonte de análisis, visibilizando tensiones y realidades concretas de los contextos vulnerables.

En conjunto, estas categorías configuraron una trama de sentido que muestra la educación como fenómeno relacional, ético y transformador. La lógica del círculo hermenéutico gadameriano permitió que teoría y experiencia se entrelazaran en un diálogo fecundo, dando lugar a constructos teóricos que no solo interpretan el fenómeno investigado, sino que lo proyectan hacia la resignificación de una educación más justa, significativa y comprometida con la realidad de los estudiantes. A continuación, se presenta la Figura 11 con el diagrama con la estructura del constructo teórico con los hallazgos emergentes.

Figura 11

Diagrama de la estructura del constructo teórico



***Nota*.** Elaboración propia.

Socialización con los informantes clave

En la ruta metodológica descrita para la presente tesis doctoral, se explica que, para garantizar la calidad científica de la investigación se adoptan los criterios de rigor propuestos por Guba y Lincoln (2002), credibilidad, transferibilidad, auditabilidad y confirmabilidad. Este último criterio se refiere a la estabilidad y consistencia de los descubrimientos, los hallazgos y las interpretaciones de la investigación y se cumple con la socialización.

La autora del estudio opina que socializar los hallazgos de un estudio de nivel doctoral es fundamental, ya que le otorga valor y reconocimiento científico, pues los informantes tienen la oportunidad de validar y confirmar si sus expresiones fueron tomadas como realmente ellos lo manifestaron reafirmando así su participación, lo que permite corroborar que los datos presentados coinciden con la realidad expresada.

Para cumplir con el proceso de socialización y lograr la ratificación y aportes a la investigación relacionada con *constructos teóricos de la motivación y el proceso de enseñanza y aprendizaje para favorecer la permanencia escolar de estudiantes de educación media en instituciones públicas de Colombia*, se procedió a presentar los hallazgos a la comunidad educativa que formó parte del contexto en el que se desarrolló la investigación. En primer lugar, se les extendió una invitación indicándoles que se expondrían los hallazgos del estudio doctoral en el que participaron.

La convocatoria fue realizada por la autora de la investigación. Se destaca que ya que el contexto de estudio fueron dos instituciones que quedan cercanas, la socialización se realizó en la institución Educativa Brisas de Iriqué, a donde se dirigieron también los informantes del Colegio General Santander. En este sentido, se le envió a los participantes adultos y a los representantes de los estudiantes la invitación que se puede visualizar en la Figura 12.

Figura 12

Invitación para la socialización



Nota. Elaboración propia.

Llegado el día pautado, la investigadora preparó el espacio que la rectora de la Institución facilitó, así como los recursos para la presentación, sillas y una merienda para ofrecerla posterior al encuentro. Una vez que los participantes fueron llegando se les dio

la bienvenida y se les fue ubicando en los asientos. Posteriormente la autora procedió a explicar los hallazgos de la investigación en la que ellos participaron. Se observo plena atención a lo expuesto. Finalizada la presentación, se procedió a entregar una hoja con las siguientes preguntas:

¿Qué les parecieron los lineamientos Teórico- prácticos presentados?

¿Mencione las fortalezas de los constructos presentados?

¿Mencione las debilidades de los constructos presentados?

¿Le gustaría dar alguna recomendación a la autora de los constructos presentados?

A continuación, se presenta una síntesis de las opiniones recogidas por cada grupo de informantes:

Tabla 20

Opiniones de la socialización

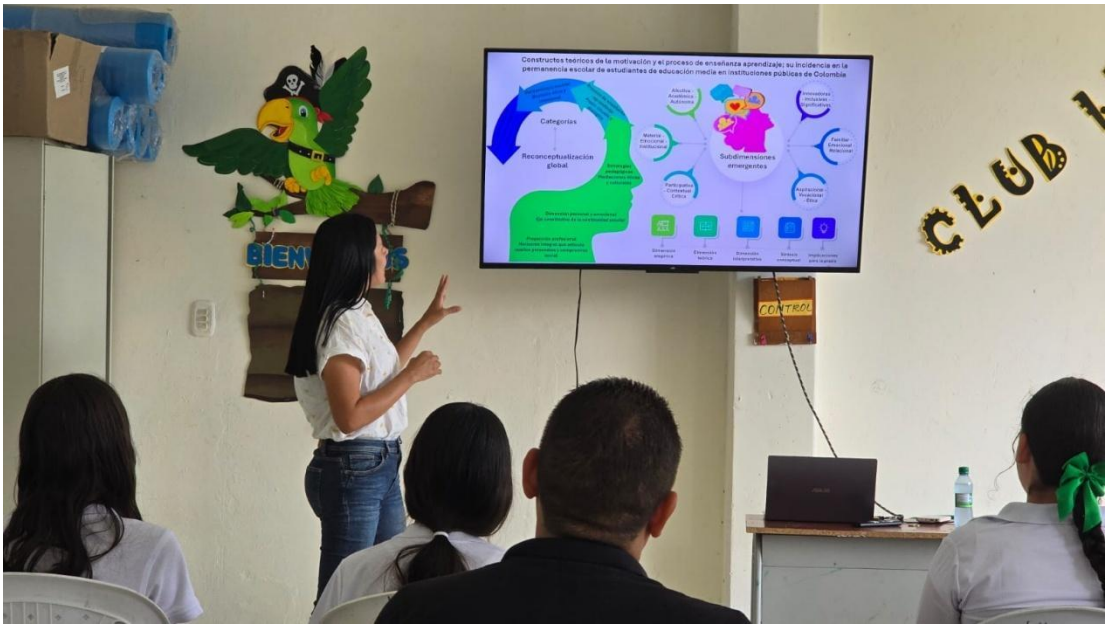
¿QUÉ LES PARECIERON LOS LINEAMIENTOS TEÓRICO- PRÁCTICOS PRESENTADOS?	
ESTUDIANTES	**DOCENTES**
Sus respuestas se centraron en lo bonita que estaba la presentación y que les gustó mucho.	Resaltaron la claridad con la que fue presentada, la importancia y pertinencia de su contenido. Refirieron que esta propuesta no se debe quedar en lo que se habló sino, que debe trascender ya que, en su opinión, a veces lo bueno se guarda.
¿MENCIONE LAS FORTALEZAS DE LOS CONSTRUCTOS PRESENTADOS?	
ESTUDIANTES	**DOCENTES**
Sus respuestas se centraron en lo bonita que estaba la presentación en que estaban emocionados por la invitación y que les gustó mucho.	Es una propuesta que se puede llevar a cabo, es decir, es totalmente viable. Es una excelente iniciativa. Se nota que tiene bases teóricas que sustentan lo allí plasmado, es decir, tiene un sustento de autores y eso es valioso. Sin duda contribuye a mejorar la calidad educativa de los colegios.
¿MENCIONE LAS DEBILIDADES DE LOS CONSTRUCTOS PRESENTADOS?	
ESTUDIANTES	**DOCENTES**
Refieren que no observaron debilidades	Que tal vez quede todo en la presentación de este día, ya que eso ha ocurrido con otras propuestas.

	A veces se comienzan a aplicar estas propuestas, pero entonces no hay seguimiento. En ocasiones otros docentes no lo consideran.
¿LE GUSTARÍA DAR ALGUNA RECOMENDACIÓN A LA AUTORA DE LOS CONSTRUCTOS PRESENTADOS?	
ESTUDIANTES	**DOCENTES**
	Que estos constructos se lleven al MEN Que se presente en las instituciones de Granada Meta. Se pueden buscar alianzas para que financien la puesta en práctica de los constructos.

Nota. Elaboración propia.

Figura 13

Evidencias fotográficas de la socialización




Constructos teóricos de la motivación y el proceso de enseñanza aprendizaje su incidencia en la permanencia escolar de estudiantes de educación media en instituciones públicas de Colombia
Categorías
Reconceptualización global
Subdimensiones emergentes
BIENVENI
CONTROL
CLUB LEC


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR (UPEL)
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de investigación: Formación Docente
CONSTRUCTOS TEÓRICOS DE LA MOTIVACIÓN Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE SU INCIDENCIA EN LA PERMANENCIA ESCOLAR DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA EN INSTITUCIONES PÚBLICAS DE COLOMBIA
Autora: Karoline Mlyantay Romero Pinto
Tutora: Dra. María Eugenia Focaraizzo Terán
Fecha: Marzo de 2026
BIENVENIDOS
CONTROL
CLUB LECTO


CLUB LECTO AVEN


CLUB LECTO AV

MOMENTO VI

COLOFONES DE CIERRE

Reflexiones finales

El estudio cumplió con el propósito general de generar constructos teóricos sobre la motivación y el proceso de enseñanza y aprendizaje para favorecer la permanencia escolar de estudiantes de educación media en instituciones públicas de Colombia. A través del método fenomenológico-hermenéutico gadameriano, se logró resignificar las categorías apriorísticas -motivación escolar, permanencia escolar, proceso de enseñanza y aprendizaje, estrategias pedagógicas, dimensión personal y emocional, y proyección profesional- en diálogo con las voces de estudiantes y docentes, y con los referentes conceptuales.

Los hallazgos revelaron que la motivación escolar se constituye en motor de permanencia y construcción de identidad académica; la permanencia escolar se interpreta como decisión ética y relacional; el proceso de enseñanza y aprendizaje se resignifica como praxis situada y dialógica; las estrategias pedagógicas se comprenden como mediaciones éticas y culturales; la dimensión personal y emocional se reconoce como eje constitutivo de la continuidad escolar; y la proyección profesional se ilumina como horizonte integral que articula sueños personales y compromiso social.

Asimismo, emergieron categorías no previstas inicialmente (emergentes), como la gestión autónoma de la motivación, la rigidez institucional, el impacto del conflicto armado y el desplazamiento forzado, el reconocimiento insuficiente de logros, la infraestructura y conectividad limitada, y el currículo desactualizado. Estas dimensiones enriquecieron la comprensión del fenómeno educativo, mostrando que la permanencia

escolar no depende únicamente de factores internos, sino de un entramado complejo de condiciones sociales, institucionales y pedagógicas.

La teorización emergente confirma que la educación es un fenómeno relacional, ético y transformador, donde la motivación y la permanencia se configuran como actos de resistencia, compromiso y construcción de identidad en contextos vulnerables. El círculo hermenéutico gadameriano permitió entrelazar teoría y experiencia, generando un constructo teórico situado que proyecta la investigación hacia la construcción de una educación más justa, significativa y comprometida con la realidad de los estudiantes.

Desde el punto de vista de los propósitos planteados el estudio respondió a los niveles siguientes:

Descriptivo: se identificaron las percepciones de estudiantes y docentes, mostrando que la motivación escolar se vive como fenómeno relacional, sostenido en vínculos familiares, reconocimiento docente y prácticas de autoformación.

Hermenéutico: se interpretaron los significados situados, revelando que la permanencia escolar se comprende como decisión ética y relacional, atravesada por factores materiales, emocionales e institucionales.

Epistemológico: se develaron elementos teóricos emergentes que complejizan la comprensión inicial, como la gestión autónoma de la motivación, la rigidez institucional, el impacto del conflicto armado y la percepción de un currículo desactualizado.

Praxeológico: se propusieron estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer la motivación y la permanencia, en coherencia con las voces de los actores sociales.

Los hallazgos confirman que la motivación escolar es motor de permanencia y construcción de identidad académica, y que la permanencia escolar se configura como acto de resistencia y compromiso en contextos vulnerables. La teorización emergente muestra que la educación no es solo transmisión de conocimientos, sino práctica ética,

relacional y transformadora, donde la escuela pública colombiana se convierte en espacio de justicia y construcción de proyectos de vida.

En conclusión, esta investigación aporta constructos teóricos situados que visibilizan la motivación y la permanencia escolar como fenómenos interdependientes y multidimensionales. Al integrar las categorías apriorísticas con las emergentes, se construye un marco interpretativo que ilumina la praxis educativa y ofrece orientaciones para la transformación de la escuela pública en Colombia. La educación, entendida como práctica ética y relacional, se proyecta aquí como horizonte de justicia, participación y compromiso social.

Recomendaciones

Las siguientes orientaciones se plantean en el marco de la práctica docente y práctica pedagógica, entendidas como el conjunto de acciones concretas que configuran el quehacer cotidiano del maestro. En este estudio, el término *praxis pedagógica* se reserva para los apartados teóricos e interpretativos, donde la acción educativa se conceptualiza como fenómeno reflexivo, situado y transformador y en la que la teoría y acción se articulan en un horizonte crítico. Por ello, en las recomendaciones se emplea deliberadamente el término “práctica docente” y “práctica pedagógica”, dado que se presentan orientaciones operativas y metodológicas para el trabajo del maestro y la acción pedagógica en contextos escolares.

Para la práctica docente

Diseñar estrategias pedagógicas dinámicas, inclusivas y contextualizadas que fortalezcan la motivación y la permanencia escolar.

Reconocer la importancia del acompañamiento afectivo y ético como parte integral de la labor docente.

Incorporar proyectos de vida y orientación vocacional en el currículo, vinculando aprendizajes con metas personales y sociales.

Para las instituciones educativas colombianas

Invertir en infraestructura y conectividad que aseguren ambientes dignos y motivadores.

Revisar normas escolares con participación estudiantil, garantizando justicia y equidad en la regulación de la vida escolar.

Implementar programas de acompañamiento socioemocional que atiendan las secuelas del conflicto armado y el desplazamiento forzado.

Establecer sistemas de reconocimiento continuo de logros estudiantiles, más allá de las calificaciones, para fortalecer la autoestima académica.

Actualizar el currículo, vinculándolo con proyectos de vida y necesidades del contexto social, evitando la desconexión entre contenidos y realidad.

Para las políticas públicas

Implementar programas de apoyo socioeconómico (becas, transporte, alimentación) que mitiguen los efectos de la pobreza en la permanencia escolar.

Fortalecer la formación docente en pedagogía crítica, mediación socioemocional y uso de TIC.

Actualizar los currículos para que respondan a los intereses, proyectos de vida y realidades de los estudiantes en contextos vulnerables.

Garantizar inversión en infraestructura y conectividad, condiciones básicas para la motivación y permanencia escolar.

Diseñar políticas educativas sensibles a la diversidad cultural y a las trayectorias de estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Fortalecer la formación docente en pedagogía crítica, resiliencia emocional y mediación socioeducativa, para que los maestros sean agentes de transformación social.

Para la práctica pedagógica

Incorporar metodologías activas y experienciales que conecten teoría y vida cotidiana, favoreciendo aprendizajes significativos.

Reconocer y valorar las estrategias autónomas de motivación de los estudiantes (lecturas, podcasts, prácticas espirituales), integrándose como recursos válidos en el aula.

Promover espacios de diálogo crítico donde los estudiantes puedan cuestionar normas institucionales y participar en su construcción.

REFERENCIAS

Allmark, P., Boote, J., Chambers, E., Clarke, A., McDonnell, A., Thompson, A. y Tod, A. (2009*). Ethical Issues in the Use of In-Depth Interviews: Literature Review and Discussion. ResearchEthicsReview, 2(5), 48-54.* 10.1177/174701610900500203.

Alvarado, G., Alarcon, R., Flores, H y Ramírez, R. (2021). Estrategias de aprendizaje y la motivación de logro de los estudiantes del 2do ciclo de la Universidad Nacional del Callao, Lima. Dilemas contemp. educ. política valores vol.8 no.3 Toluca de Lerdo may./ago. . https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-78902021000200017&script=sci_arttext

Arias, F. (2018). *Diferencia entre teoría, aproximación teórica, constructo y modelo teórico.* Editorial. Revista Electrónica Actividad Física y Ciencias. Año 2018, vol. 10, Nº 2.

Ausubel, D. (1976a). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed, Trillas.

Ausubel, D. (1983b). *El Desarrollo Infantil. 1. Teorías de los comienzos del desarrollo*. Barcelona: Ed. Paidós.

Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos, vol. XL, núm. 161.*

Badilla, M., E. y Meza, R., A. E. (2017). Relación entre la motivación al logro y el sentido de propósito con la permanencia de un grupo de madres adolescentes en el sistema educativo costarricense, un aporte desde la orientación. *Revista Electrónica Educare, 21(3), 1-22*. https://doi.org/10.15359/ree.21-3.8

Banco Mundial. (2023). *Índice de Gini - América Latina y el Caribe*. Recuperado dehttps://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI?locations=ZJ&year=2023

Bandura, A. (1977). *Social learning theory.*Prentice Hall.

Barrera, Marcos (1999). El Intelectual y los Modelos Epistémicos. Fundación SYPAL Servicios y Proyecciones para América Latina. Caracas, Venezuela.

Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona: CISSPRAXIS.

Bravo, V. (2018). H.G. Gadamer: La hermenéutica y los procesos de comprensión. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(Esp.3), 6–15.

Brenner, C. A. (2022). Self-regulated learning, self-determination theory and teacher candidates' development of competency-based teaching practices*. Smart LearningEnvironments, 9(1), 3.*

Bronfenbrenner, U. (1979a). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007b). The bioecological model of human development. En W. Damon & R. M. Lerner *(Eds.), Handbook of Child Psychology (Vol. 1, pp. 793–828). Hoboken, NJ: Wiley.*

Carranza, P., L. y Sandoval, F., E. A. (2015). Docencia, convivencia y permanencia escolar en un Bachillerato Tecnológico. *Revista Ra Ximhai, 11*(1), 83-108.

Castillo, L., M., Romero, S., E. y Mínguez, V., R. (2022). *El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. Teoría de la Educación, Antropología de la Educación, Métodos de investigación en educación*.

Castro, J. C. A. G., Félix, G. L. C. y Sánchez, R. M. (2023). La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(1), 3922-3938.

Chávez, E. (2023). *Modelo Teórico de formación docente basado en competencias didácticas para la promoción del aprendizaje significativo y el fortalecimiento de la permanencia escolar en estudiantes de educación básica*. (Tesis Doctoral, Universidad).

Chávez, J. R. (2024). Desde el aula: la influencia del liderazgo docente y la motivación autónoma en el compromiso académico de los estudiantes. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, *8*, e2312-e2312.

Constitución Política de Colombia (1991). *Gaceta Asamblea Constituyente de 1991 No 85.* http://www.secretariasenado.gov.co/index.php/constitucion- política

Constitución Política de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Editorial Legis.

Corena, J., Gómez, K. y Durán, L. (2024). *El aprendizaje significativo en la universidad. convergencia de la pedagógica crítica y la didáctica de las ciencias para favorecerlo*. UNIPAZ, Barrancabermeja, Colombia.

Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Cruz, J. (2020). El sentido del esfuerzo: estudiantes universitarios y narrativas de movilidad social. *Estudios Socioculturales, 14(1), 55–73.*

De Franco, M. R. F. y Faneite, S. F. A. (2024). El método fenomenológico-hermenéutico: Una revisión semisistemática. *RevistaDialogus*, (14), 13-35.

Deci, E., L. y Ryan, R., M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York, Plemuim.

Denzin, N. K. (1970). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Aldine Publishing.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.

Departamento Nacional de Planeación (DNP, 9 de mayo de 2024). *Educación preescolar, básica y media. Dirección de desarrollo social.* https://www.dnp.gov.co/LaEntidad_/subdireccion-general-prospectiva-desarrollo-nacional/direccion-desarrollo-social/Paginas/educacion-preescolar-basica-y-media.aspx

Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* (3ª ed.).

https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf.

Driver, R y Oldham, V. (1986). A constructivist approach to curriculum development in Science. *Studies in Science Education. 13, pp.105-122.* https://doi.org/10.1080/03057268608559933

Duran, T. D. D. y Acle, G. (2022). Escala de motivación escolar para alumnos de primaria: evidencias de validez y confiabilidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *48*(1), 343-365.

Enworo, O. C. (2023). Application of Guba and Lincoln's parallel criteria to assess trustworthiness of qualitative research on indigenous social protection systems. *Qualitative Research Journal, 23(4), 372–384.* https://doi.org/10.1108/QRJ-08-2022-0116

Espíndola, E. y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación, 30.*https://doi.org/10.35362/rie300941

Fan, W. y Wolters, C. A. (2012). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology*, *84*(1), 22–39. https://doi.org/10.1111/bjep.12002

Feijoo, A. M. L. C. (2023). Phenomenological-Hermeneutic Method: From Research in Philosophy to Psychology Research. *Paidéia (ribeirãoPreto), 33, e3337.* https://doi.org/10.1590/1982-4327e3337

Fernández, A., López, M. y Torres, R. (2020). Salud y rendimiento académico: Un enfoque integral. *Journal of Health and Education, 5*(2), 101-115.

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa.* Ediciones Morata: Madrid.

Fontainés, T y Camacho, H (2005). *Dimensiones que definen un aula generadora de conocimiento. Revista Venezolana de Ciencias Sociales,* Maracaibo (Zulia), v. 9, n. 1, p. 163-177.

Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Biblioteca Nueva.

Gadamer, H. (1999). Verdad y Método. Salamanca: Sígueme.

Garcés, M., Jiménez, D., Noguera, N., Ortiz, D. y Tobar, L. (2022). *La motivación del estudiante dentro del sistema educativo tradicional: un acercamiento a la percepción del docente*. (Tesis de Maestría, Institución Universitaria Politécnico). Grancolombiano.https://alejandria.poligran.edu.co/bitstream/handle/10823/6674/Proyecto%20-%20LA%20MOTIVACION%20DEL%20ESTUDIANTE.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gómez, C., R., E. (2024). Factores que limitan la permanencia de los estudiantes en el 3ª Ciclo de la educación obligatoria, perteneciente al sector privado subvencionado. Colegio Virgen de Fátima, de la ciudad de Pilar, año 2024. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(5), 5384-5400.

González, M. (2019). Voces en tensión: narrativas de estudiantes universitarios en contextos de precariedad. *Revista de Educación y Sociedad*, 21(2), 101–118.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of Qualitative Research.

Guzmán, M., Escudero, A., y Canchola, S. (2020). Gamificación de la enseñanza para ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas: cartografía conceptual. *Sinéctica*, (54), e1009. Epub 07 de agosto de 2020. https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-002

Harith, N. H. M., Zain, Z. M., Yusof, R., Lokman, A., Batau, M. F. A. y Rahmat, N. H. (2022). Exploring Classroom Motivation Using Alderfer's Theory. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 12(10), 1365 – 1385.*

Heckhausen, H. (2018). Historical trends in motivation research. *In Motivation and action (pp. 15-65). Cham: Springer International Publishing.*

Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology, 7*(3), 243–281. https://doi.org/10.1177/1354067X0173001

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. México: McGrawHill.

Hernández, S., R., & Mendoza, T., C., P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* Nueva edición. McGraw-Hill Interamericana Editores.

Herrera, G., L., P. (2018). Deserción escolar en la educación rural colombiana: una mirada desde la dimensión psicológica. *Revista Colombiana de Educación, (75)*, 19-30.

Huamaní, M. y Vega, C. (2023). Efectos de la gamificación en la motivación y el aprendizaje. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7(29), 1399-1410*. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.600

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. México.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning:* Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kuhn, T. S. (1962). The Structure of Scientific Revolutions. The University of Chicago Press: Chicago, USA.

Lauterbach, A. (2018). Hermeneutic Phenomenological Interviewing: Going Beyond Semi-Structured Formats to Help Participants Revisit Experience. *QualitativeReport, 23(11), 2883–2898.* https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3464

Leal, N. (2003). El método fenomenológico: principios, momentos y reducciones. *Arbitraje 1(2), 51-61.*

Liberio, A. (2019). La gamificación en el aprendizaje significativo de las asignaturas de educación básica. *Pol. Con. (Edición núm. 84) Vol. 8, No 7Julio 2023, pp. 240- 262.*

Limonero, J. y Villamarin, F. (2019). Motivación. Editorial Oberta UOC Publishing, SL.

Llanga, V., E., Silva, O., M., y Vistin, R., J. (2019). Motivación extrínseca e intrínseca en el estudiante. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo.* https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/09/motivacionextrinseca-intrinseca.html//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1909motivacionextrinseca-intrinseca

Martí, J. Heydrich, M. Rojas, M. y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT, vol. 46, núm.*

Martínez, C., A., M. y Cobo, M., J., A. (2020). Influencia del instructor en la motivación del aprendiz, como elemento para la permanencia en la ruta formativa. *LOGINN Investigación Científica Y Tecnológica*, *4*(1), 20–29. https://doi.org/10.23850/25907441.3134

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality.* New York, NY: Harper.

Mendoza, T. y Zuleta, D. (2020). *Estrategias de Motivación para Garantizar la Permanencia de Estudiantes de los Grados 10º Y 11º de Cuatro Instituciones Educativas Oficiales de la Unidad Comunera 8, 9 Y 10 de la Localidad 1: Histórica del Caribe Norte de Cartagena.* Corporación Universitaria del Caribe – CECAR. Sincelejo, Colombia.

Miles, M. y Huberman, A (1984). Qualitative Data Analysis: An Expanded. Sourcebook. Thousand Oaks, CA.

Ministerio de Educación de Chile (2021). *El rol del profesor jefe en la promoción de la retención escolar Orientaciones pedagógicas para profesores jefes de establecimientos educativos*.

Ministerio de Educación Nacional (2017). *Cerrar las Brechas: El Mayor Desafío del Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) para la Vigencia 2016-2026*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2023). *Sistema Nacional de Educación Básica y Media (SINEB), cifras de deserción y repitencia escolar.* Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Deserción escolar en Colombia: análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia: nota técnica.* https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_34.pdf

Mora, J. (2004). Diccionario de filosofía**.** Barcelona: Ariel, S.A.

Morales, O., I., A. (2022). *Factores asociados a la permanencia de estudiantes de telesecundaria en familias rurales del estado de Tabasco*. (Tesis Doctoral, Unirversidad)

Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. Theoria, 1(13), pp. 145-157. https://www.redalyc.org/pdf/299/29901314.pdf

Moreno, B., D., M. (2014). La Deserción Escolar: Un problema de Carácter Social. *In VestigiumIre, 6*(1). Recuperado a partir de http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/ivestigium/article/view/795

Moreno, J. y Martínez, A. (2006). Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físicodeportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte, vol. 6, núm. 2, pp. 39-54.* https://www.redalyc.org/pdf/2270/227017635004.pdf

Nuñez, S., B. (2025). Determinantes de la permanencia en Institutos Tecnológicos de la zona Norte de Ecuador: un análisis multifactorial desde la perspectiva de la calidad educativa. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa, 2*(2), 60-71. https://doi.org/10.70625/rlce/162

Ochoa Angrino, S. (2022). *Estudios Sobre Motivación en Contextos Educativos.* (1st ed.). Sello Editorial Javeriano.

OEA (2003). Documento Base del Proyecto. Estrategias y Materiales Pedagógicos para la Retención Escolar.

Oerther S. (2021). Designing interview guides on stress and coping related to parenting pre-teen children: an example from a hermeneutic phenomenological study. Nursing open, 8(5), 2142–2152. https://doi.org/10.1002/nop2.778

Ordoñez, G. y Chávez, B. I. (2024). Relación entre pautas de crianza con el autoconcepto académico y la motivación escolar en estudiantes de primaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, *24*(2), 97-122.

Osorio, G., L., A., Vidanovic, G., M., A. y Finol, De Franco, P., M. (2021). Elementos del proceso de enseñanza – aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo. *Revista Qualitas, 23*(23), 001 - 011. https://doi.org/10.55867/qual23.01

Pereyra, A. (2008). La fragmentación de la oferta educativa en América Latina: la educación pública vs. la educación privada. *Perfiles educativos*, *30*(120), 132-146.

Pérez, J. C. H. (2020). Evaluación de la calidad en la educación básica y media en Colombia. *Cultura Educación Sociedad*, *11*(2), 125-144.

Piñero, M. y Rivera, M. (2012). *Investigación cualitativa: orientaciones procedimentales*. UPEL: Venezuela.

Piñero, M. y Rivera, M. (2012). Investigación Cualitativa: Orientaciones procedimentales. Subdirección de Investigación y Postgrado UPEL-IPB.

Pintrich, P., R., y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *JournalofEducationalPsychology, 82, 33-40.*

Plan Nacional Decenal de Educación - PNDE (2016) *III Comisión Nacional de Seguimiento. Balance sobre la ejecución del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016.* Pacto social por la educación. Segunda Oportunidad Desaprovechada

Ramos (2008) Educación en Valores Editorial. Trillas México

Reich, J. A. (2021). Power, positionality, and the ethic of care in qualitative research*. QualitativeSociology, 44(4), 575-581.*

Robles, B. (2011). La entrevista semiestructurada: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco, 18*(52), 40-49.

Rodríguez, N., Y. (2002). *La hermenéutica aplicada a la interpretación del texto. El uso de la técnica del análisis de contenido*. Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación.

Rosales, V., J., Mujica, L., Á., & Camacho, G., Y. (2024). El método fenomenológico-hermenéutico de Gadamer: Algunos aportes para el abordaje del círculo de la comprensión. *Dialnet.*

Ryan, R. M., Bradshaw, E., Deci, E. L., Sternberg, R. y Pickren, W. (2019). A history of human motivation theories. *The Cambridge handbook of the intellectual history of psychology*, 391-411.

Samaja, Juan (2009). *Epistemología de la salud*. Reproducción social, subjetividad y transdisciplinariedad. (2ª. reimpresión de la primera edición), Argentina. Lugar Editorial.

Saufianim, Izni, N. A., Mahmood, N. A., Tajuddin, N. I. I., Zainuddin, N., & Rahmat, N. H. (2023). Affiliation, Achievement and Power in Learning Motivation: How Do They Relate? *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 13*(8), 1231 – 1248.

Schunk, D. H., Meece, J. L. y Pintrich, P. R. (2014). Motivation in education: Theory, research, and applications (4th ed.). Pearson.

Setyadharma, A. (2017). Upper secondary school dropout: lessons from central Java province, Indonesia. Tesis presentada como requisito para optar al Grado de Doctor en Economía. (Tesis doctorales).

Silvera, F., L., M. (2020). *Diseño y validación de un modelo integrador para la medición, análisis y seguimiento de la deserción escolar en instituciones oficiales de educación básica y media del distrito de Barranquilla y el departamento del Atlántico*. (Tesis doctoral).

Smith, J. A., Flowers, P. y Larkin, M. (2022). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research* (2nd ed.). SAGE Publications.

Urhahne, D. y Wijnia, L. (2023). Theories of Motivation in Education: an Integrative Framework. *EducPsycholRev, 35* (45). https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9

Usan, P. y Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología, 32* (125), 95-112. http://dx.doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123

Valderrama, M., I. y Pease, D., M. E. (2024). Educación e investigación cualitativa: aproximaciones a la práctica educativa como objeto de investigación. *Desdeel Sur*, *16*(1).

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Zárraga, P., S. (2022). *Falta de organización, causa de bajo desempeño en el aprendizaje.* Universidad Autónoma de Guadalajara. https://www.uag.mx/es/mediaHub/falta-de-organizacion-causa-de-bajo-desempeno-en-el-aprendizaje/2022-08

ANEXO A-1

Guía de entrevista semiestructurada dirigido a estudiantes de educación media

Título del estudio: La motivación y el proceso de enseñanza y aprendizaje para favorecer la permanencia escolar de estudiantes de educación media en instituciones públicas de Colombia. Constructos teóricos.

Investigadora: Karoline Romero Pinto

Enfoque metodológico: Fenomenológico-hermenéutico gadameriano

Informantes: Estudiantes de educación media *(*Puede adaptarse para docentes con ajustes en el enfoque de las preguntas)

Propósito de la guía de entrevista semiestructurada

Recoger percepciones situadas, experiencias y significados atribuidos por los estudiantes sobre la motivación escolar y el proceso de enseñanza y aprendizaje para favorecer la permanencia escolar.

Introducción a la persona informante

Gracias por aceptar participar en esta entrevista. Esta conversación forma parte de una investigación que busca comprender las experiencias vividas por estudiantes en relación con su motivación para estudiar, el proceso de enseñanza y aprendizaje y su permanencia en la escuela. No hay respuestas correctas o incorrectas: lo que nos interesa es tu experiencia, tus pensamientos y emociones. La entrevista será grabada con tu consentimiento, y toda la información será tratada de forma confidencial. Puedes detenerte o retirarte en cualquier momento.

Ejes temáticos y preguntas orientadoras

1. Percepciones sobre las experiencias de la motivación escolar

¿Te gusta venir a la escuela?

¿Qué es lo que más te gusta de venir a la escuela?

Tus comentarios me dan a entender de que estás motivado. ¿Qué significa para ti estar motivado para estudiar?

¿En qué momentos te has sentido más motivado en la escuela? ¿Por qué?

¿Qué cosas te hacen querer seguir estudiando?

¿Has tenido momentos en los que no te sentías motivado? ¿Qué lo provocó?

¿Qué papel juega tu familia en tu motivación para continuar en la escuela?

¿Cómo influyen tus metas personales o tus sueños en tu motivación escolar?

2. Motivación y permanencia escolar

¿Qué te ha ayudado a seguir en la escuela hasta ahora?

¿Has pensado alguna vez en dejar la escuela? ¿Qué te hizo cambiar de idea?

¿Qué obstáculos has enfrentado para continuar estudiando?

¿Qué apoyos (docentes, compañeros, instituciones) han sido importantes para ti?

¿Cómo se relaciona lo que aprendes con lo que quieres hacer en el futuro?

3. Experiencias del proceso de enseñanza y aprendizaje

¿Cómo describirías la forma en que aprendes mejor?

¿Qué tipo de actividades escolares te resultan más significativas o útiles?

¿Cómo te sientes cuando participas en clase? ¿Qué te anima o te frena?

¿Qué opinas sobre las explicaciones que dan tus docentes? ¿Te ayudan a comprender?

¿Qué recursos (tecnológicos, materiales, etc.) se usan en tu escuela? ¿Te parecen útiles?

¿Cómo describirías el ambiente emocional en tu aula?

4. Estrategias pedagógicas y contexto escolar

¿Qué prácticas de tus docentes te han ayudado a sentirte más motivado?

¿Sientes que tus opiniones o intereses son tomados en cuenta en clase?

¿Qué normas o reglas escolares te parecen justas o injustas? ¿Por qué?

¿Cómo influye el entorno físico de tu escuela en tu disposición para aprender?

¿Qué tipo de reconocimiento recibes por tu esfuerzo o participación?

Cierre de la entrevista

Gracias por compartir tu experiencia. ¿Hay algo más que te gustaría agregar sobre tu vida escolar, tus motivaciones o lo que te gustaría que cambiara en tu escuela? Tu voz es muy valiosa para esta investigación.

ANEXO A-2

Matriz para la obtención de preguntas generadoras de la guía de entrevista para estudiantes, a partir de los ejes temáticos identificados

NO.	PROPÓSITO ESPECÍFICO	DESCRIPTORES	EJES TEMÁTICOS	PREGUNTAS GENERADORAS

1.	PPE1: Identificar las percepciones de los estudiantes y docentes sobre la motivación escolar y el proceso de enseñanza y aprendizaje en instituciones públicas de educación media.	Percepciones de la motivación escolar	Percepciones sobre las experiencias de la motivación escolar	¿Te gusta venir a la escuela? ¿Qué es lo que más te gusta de venir a la escuela? Tus comentarios me dan a entender de que estás motivado. ¿Qué significa para ti estar motivado para estudiar? ¿En qué momentos te has sentido más motivado en la escuela? ¿Por qué? ¿Qué cosas te hacen querer seguir estudiando? ¿Has tenido momentos en los que no te sentías motivado? ¿Qué lo provocó? ¿Qué papel juega tu familia en tu motivación para continuar en la escuela? ¿Cómo influyen tus metas personales o tus sueños en tu motivación escolar?
2.	PPE2. Interpretar los significados situados que atribuyen los estudiantes y docentes a la motivación escolar, desde una perspectiva fenomenológico hermenéutica, para favorecer su permanencia académica en contextos educativos vulnerables	Significados situados atribuidos a la motivación escolar/ Permanencia escolar	Motivación en la permanencia escolar	¿Qué te ha ayudado a seguir en la escuela hasta ahora? ¿Has pensado alguna vez en dejar la escuela? ¿Qué te hizo cambiar de idea? ¿Qué obstáculos has enfrentado para continuar estudiando? ¿Qué apoyos (docentes, compañeros, instituciones) han sido importantes para ti? ¿Cómo se relaciona lo que aprendes con lo que quieres hacer en el futuro?

NO.	PROPÓSITO ESPECÍFICO	DESCRIPTORES	EJES TEMÁTICOS	PREGUNTAS GENERADORAS
3.	PPE3. Develar los elementos teóricos emergentes que articulan los conceptos de motivación,	Articulación teórica entre motivación y enseñanza y aprendizaje	Experiencias del proceso de enseñanza y aprendizaje	¿Cómo describirías la forma en que aprendes mejor? ¿Qué tipo de actividades escolares te resultan más significativas o útiles? ¿Cómo te sientes cuando participas en clase? ¿Qué te anima o te frena? ¿Qué opinas sobre las explicaciones que dan tus docentes? ¿Te ayudan a comprender?

	proceso de enseñanza aprendizaje y permanencia escolar en educación media			¿Qué recursos (tecnológicos, materiales, etc.) se usan en tu escuela? ¿Te parecen útiles? ¿Cómo describirías el ambiente emocional en tu aula?
4.	PPE4: Establecer estrategias pedagógicas orientadas a favorecer la motivación y la permanencia escolar en la educación media, en coherencia con los significados atribuidos por los actores sociales.	Estrategias pedagógicas que favorecen la motivación y la permanencia escolar Estrategias pedagógicas y contexto escolar	Estrategias pedagógicas y contexto escolar	¿Qué prácticas de tus docentes te han ayudado a sentirte más motivado? ¿Sientes que tus opiniones o intereses son tomados en cuenta en clase? ¿Qué normas o reglas escolares te parecen justas o injustas? ¿Por qué? ¿Cómo influye el entorno físico de tu escuela en tu disposición para aprender? ¿Qué tipo de reconocimiento recibes por tu esfuerzo o participación?

ANEXO A-3

Guía de entrevista semiestructurada dirigido a docentes de educación media

Título del estudio: La motivación y el proceso de enseñanza y aprendizaje para favorecer la permanencia escolar de estudiantes de educación media en instituciones públicas de Colombia. Constructos teóricos.

Investigadora: Karoline Romero Pinto

Enfoque metodológico: Fenomenológico-hermenéutico gadameriano

Informantes: Docentes de educación media

Propósito general: Comprender las experiencias situadas, significados y prácticas pedagógicas construidas por los docentes en torno a la motivación escolar, el proceso de enseñanza-aprendizaje para favorecer la permanencia educativa en contextos vulnerables.

Introducción a la persona informante

Esta conversación forma parte de una investigación que busca comprender las experiencias vividas por estudiantes, especialmente aquellas vinculadas con su motivación para estudiar, el proceso de enseñanza y aprendizaje para favorecer su permanencia en la escuela; lo anterior, desde una mirada docente. No hay respuestas correctas o incorrectas: lo que nos interesa es su lectura, su experiencia y sus percepciones del proceso que ha acompañado en este centro escolar. La entrevista será grabada con su consentimiento, y toda la información será tratada de forma confidencial. Puede detenerse o retirarse en cualquier momento.

Ejes temáticos y preguntas orientadoras

PPE1: Significados atribuidos a la motivación escolar

Eje temático: Percepciones docentes sobre la motivación estudiantil

¿Cuántos años tiene de ejercer la docencia?

¿Cuántos años tiene de trabajar en este centro escolar?

¿Cuáles asignaturas está impartiendo en este año lectivo?

¿Cómo interpreta usted la motivación escolar en sus estudiantes?

¿Qué señales considera indicativas de motivación o desmotivación en los estudiantes?

¿Qué factores influyen en el interés de los estudiantes por aprender?

¿Cómo incide el entorno familiar o comunitario en la motivación escolar?

¿Qué elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje considera que influyen en la motivación?

¿Qué prácticas pedagógicas utiliza para fomentar el interés por aprender?

PPE2: Motivación en la permanencia escolar

Eje temático: Permanencia educativa desde la mirada docente

¿Qué sentido tiene para usted la motivación escolar en contextos vulnerables?

¿Cómo interpreta la motivación y permanencia educativa?

¿Qué prácticas o condiciones considera que favorecen la continuidad de los estudiantes en el sistema educativo?

¿Qué experiencias ha tenido con estudiantes que enfrentan riesgos de abandono?

¿Ha enfrentado situaciones en las que estudiantes abandonan el proceso escolar? ¿Qué factores estuvieron presentes?

¿Qué estrategias ha implementado para apoyar a estudiantes en riesgo de abandono?

¿Cómo vincula la motivación con la decisión de los estudiantes de permanecer en la escuela?

PPE3: Articulación entre motivación, enseñanza y aprendizaje y permanencia

Eje temático: Experiencias pedagógicas y sentido del aprendizaje

¿Qué tipo de actividades o metodologías considera que generan mayor interés en sus estudiantes?

¿Cómo adapta sus estrategias de enseñanza para responder a diferentes niveles de motivación?

¿Qué papel juega el vínculo docente-estudiante en el proceso de aprendizaje?

¿Cómo evalúa el impacto de sus prácticas pedagógicas en la permanencia escolar?

¿Qué desafíos enfrenta al intentar motivar a estudiantes en contextos vulnerables?

PPE4: Estrategias pedagógicas orientadas a favorecer motivación y permanencia

Eje temático: Prácticas docentes y contexto institucional

¿Qué estrategias pedagógicas ha desarrollado para fortalecer la motivación y permanencia escolar?

¿Cómo influye el clima institucional y las normas escolares para el desarrollo de estas estrategias?

¿Qué tipo de acompañamiento considera necesario para mejorar la respuesta educativa?

¿Qué cambios propone en el modelo educativo para atender mejor las necesidades de sus estudiantes?

Cierre de la entrevista.

Gracias por compartir su experiencia. ¿Hay algo más que te gustaría agregar sobre su vivencia escolar, sus motivaciones o lo que le gustaría que cambiara en su escuela? Su voz es muy valiosa para esta investigación.

ANEXO A-4

Matriz para la obtención de preguntas generadoras de la guía de entrevista para docentes, a partir de los ejes temáticos identificados

NO.	PROPÓSITO ESPECÍFICO	DESCRIPTORES	EJES TEMÁTICOS	PREGUNTAS GENERADORAS
1.	PPE1: Identificar las percepciones de los estudiantes y docentes sobre la motivación escolar y el proceso de enseñanza y aprendizaje en instituciones públicas de educación media.	Percepciones docentes sobre motivación y enseñanza	Observación y experiencia cotidiana del proceso educativo por parte de los docentes	¿Cuántos años tiene de ejercer la docencia? ¿Cuántos años tiene de trabajar en este centro escolar? ¿Cuáles asignaturas está impartiendo en este año lectivo? ¿Cómo interpreta usted la motivación escolar en sus estudiantes? ¿Qué señales considera indicativas de motivación o desmotivación? ¿Qué factores influyen en el interés de los estudiantes por aprender? ¿Cómo incide el entorno familiar o comunitario en la motivación escolar? ¿Qué elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje considera que influyen en la motivación? ¿Qué prácticas pedagógicas utiliza para fomentar el interés por aprender?
2.	PPE2. Interpretar los significados situados que atribuyen los estudiantes y docentes a la motivación escolar, desde una perspectiva fenomenológico hermenéutica, para favorecer la permanencia académica en contextos educativos vulnerables	Significados situados construidos por los docentes sobre motivación y permanencia	Comprensión profunda de las vivencias escolares	¿Qué sentido tiene para usted la motivación escolar en contextos vulnerables? ¿Cómo interpreta la relación entre motivación y permanencia educativa? ¿Qué prácticas o condiciones considera que favorecen la continuidad de los estudiantes en el sistema educativo? ¿Qué experiencias ha tenido con estudiantes que enfrentan riesgos de abandono? ¿Ha enfrentado situaciones en las que estudiantes abandonan el proceso escolar? ¿Qué factores estuvieron presentes? ¿Qué estrategias ha implementado para apoyar a

				estudiantes en riesgo de abandono? ¿Cómo vincula la motivación con la decisión de los estudiantes de permanecer en la escuela?
3.	PPE3. Develar los elementos teóricos emergentes que articulan los conceptos de motivación, proceso de enseñanza aprendizaje y permanencia escolar en educación media.	Articulación conceptual entre motivación, enseñanza y permanencia	Reflexión pedagógica y construcción teórica	¿Qué tipo de actividades o metodologías considera que generan mayor interés en sus estudiantes? ¿Cómo adapta sus estrategias de enseñanza para responder a diferentes niveles de motivación? ¿Qué papel juega el vínculo docente-estudiante en el proceso de aprendizaje? ¿Cómo evalúa el impacto de sus prácticas pedagógicas en la permanencia escolar? ¿Qué desafíos enfrenta al intentar motivar a estudiantes en contextos vulnerables?
4.	PPE4: Establecer estrategias pedagógicas orientadas a favorecer la motivación y la permanencia escolar en la educación media, en coherencia con los significados atribuidos por los actores sociales.	Estrategias pedagógicas contextualizadas	Prácticas docentes y propuestas de mejora	¿Qué estrategias pedagógicas ha desarrollado para fortalecer la motivación y permanencia escolar? ¿Cómo influye el clima institucional y las normas escolares para el desarrollo de estas estrategias? ¿Qué tipo de acompañamiento considera necesario para mejorar la respuesta educativa? ¿Qué cambios propone en el modelo educativo para atender mejor las necesidades de sus estudiantes?

Anexo B-1

Guía de observación participante

Título del estudio: La motivación y el proceso de enseñanza y aprendizaje para favorecer la permanencia escolar de estudiantes de educación media en instituciones públicas de Colombia. Constructos teóricos.

Investigadora: Karoline Romero Pinto

Enfoque metodológico: Fenomenológico-hermenéutico gadameriano

Tipo de observación: Participante, situada, reflexiva

Propósito de la guía de observación participante

Esta guía tiene como propósito orientar el proceso de observación participante en contextos educativos, reconociendo la experiencia vivida, los sentidos emergentes y las dinámicas intersubjetivas que configuran los fenómenos de motivación, enseñanza para favorecer la permanencia escolar. En este instrumento se privilegia una mirada situada, ética y abierta a la interpretación, en coherencia con el círculo hermenéutico y la fusión de horizontes entre investigadora y actores sociales.

NO.	ASPECTOS OBSERVADOS	COMENTARIOS
PPE1: Identificar las percepciones de los estudiantes y docentes sobre la motivación escolar y el proceso de enseñanza y aprendizaje en instituciones públicas de educación media. [Nivel descriptivo]		
1.	- Comentarios verbales o gestos que revelan entusiasmo por una asignatura o actividad	
2.	- Narrativas sobre aspiraciones educativas o profesionales	
3.	- Iniciativas en trabajos de grupo o individuales, participación voluntaria en diferentes tareas	
4.	- Actitudes frente a la retroalimentación o al reconocimiento por parte del docente	
5.	- Cambios en la disposición ante actividades que implican desafío o logro	
6.	- Comentarios del docente que refuercen el esfuerzo o logros del estudiante	
7.	- Referencias espontáneas a familiares como fuente de motivación o presión	
8.	- Reacciones ante estímulos del entorno (iluminación inadecuada, ruido, aseo, hacinamiento, infraestructura, clima emocional)	
9.	- Gestos de validación entre pares (aplausos, felicitaciones, inclusión)	
10.	- Presencia de símbolos institucionales que refuercen el sentido de pertenencia	
11.	- Recursos disponibles en el aula (materiales, tecnología, mobiliario) y su uso efectivo	
12.	- Dinámicas que favorecen o dificultan la convivencia (respeto, inclusión, resolución de conflictos)	
13.	- Espacios y momentos en que se aborda el futuro académico/laboral (charlas, comentarios espontáneos, asesorías)	
14.	- Percepción del estudiante sobre el acompañamiento institucional en proyectos de vida y decisiones vocacionales	
15.	- Cambios en la participación o actitud del estudiante en distintos momentos del ciclo escolar (inicio, mitad, cierre)	
16.	- Reacciones ante eventos como evaluaciones, celebraciones, conflictos, visitas externas o cambios docentes	

NO.	ASPECTOS OBSERVADOS	COMENTARIOS
17.	- Expresiones verbales o no verbales que indiquen aumento, disminución o recuperación del interés	
18.	- Comparaciones espontáneas entre momentos pasados y presentes por parte de los estudiantes o docentes	
19.	- Comentarios que revelen si las prácticas se perciben como útiles, relevantes, aburridas o desconectadas	
20.	- Gestos o actitudes que indiquen implicación o rechazo	
21.	- Comparaciones entre prácticas de distintos docentes	
22.	- Gestos de respeto, afecto o tensión	
23.	- Formas de retroalimentación y acompañamiento	
24.	- Presencia o ausencia de diálogo horizontal	
25.	- Expresiones que vinculen el aprendizaje con proyectos personales, familiares o comunitarios	
26.	- Críticas o elogios sobre la pertinencia del currículo	
27.	- Actitudes de resignación, entusiasmo o indiferencia	
	PPE2. Interpretar los significados situados que atribuyen los estudiantes y docentes a la motivación escolar, desde una perspectiva fenomenológico hermenéutica para favorecer la permanencia académica en contextos educativos vulnerables	
28.	- Expresiones verbales sobre el valor de estudiar	
29.	- Actitudes frente a actividades escolares	
30.	- Referencias a metas personales o familiares	
31.	- Participación voluntaria en dinámicas escolares	
32.	- Testimonios so narrativas sobre por qué continúan en la escuela	
33.	- Identificación de barreras (económicas, familiares, emocionales)	
34.	- Referencias a apoyos institucionales o comunitarios	
35.	- Conductas que reflejan resiliencia escolar	
36.	- Reacciones a normas, reglas o regímenes disciplinarios existentes	
37.	- Infraestructura escolar y recursos disponibles	
38.	- Clima relacional en el aula	
39.	- Interacciones con figuras de autoridad	
40.	- Presencia o ausencia de redes de apoyo	
	PPE3. Develar los elementos teóricos emergentes que articulan los conceptos de motivación, proceso de enseñanza y aprendizaje y permanencia escolar en educación media	
41.	- Comentarios sobre cómo aprenden mejor	
42.	- Valoración de las estrategias docentes	
43.	- Participación activa en clases	
44.	- Expresiones de entusiasmo o rechazo hacia contenidos	
45.	-Narrativas testimoniales sobre por qué seguir estudiando	
46.	- Menciones a metas personales o familiares	
47.	- Identificación de factores que favorecen o dificultan la permanencia escolar	

48.	- Conductas que reflejan compromiso escolar

NO.	ASPECTOS OBSERVADOS	COMENTARIOS
49.	- Opiniones sobre la relevancia de lo aprendido	
50.	- Relación con docentes y pares	
51.	- Participación en actividades escolares	
52.	- Expresiones de satisfacción o frustración con el proceso educativo	
PPE4.Establecer estrategias pedagógicas orientadas a favorecer la motivación y la permanencia escolar en la educación media, en coherencia con los significados atribuidos por los actores sociales.		
53.	- Uso de metodologías participativas	
54.	- Uso de metodologías activas	
55.	- Adaptación de contenidos a intereses estudiantiles	
56.	- Retroalimentación positiva	
57.	- Espacios para la expresión estudiantil	
58.	- Presencia de tutorías o acompañamiento	
59.	- Adaptación de horarios o contenidos	
60.	- Intervenciones ante ausencias o riesgos de abandono	
61.	- Inclusión de redes de apoyo	
62.	- Inclusión de contenidos relevantes para el contexto	
63.	- Participación del estudiantado en decisiones pedagógicas	
64.	- Adaptación de estrategias según retroalimentación	
65.	- Observación de prácticas que reflejan escucha activa	

Anexo B-2

Matriz para la generación de aspectos a observar en la guía de observación participante

NO.	PROPÓSITO ESPECÍFICO	DESCRIPTORES	SUBDESCRIPTORES	DEFINICIÓN ORIENTATIVA	EJE DE OBSERVACIÓN	ASPECTOS A OBSERVAR	ROL DEL OBSERVADOR	
1.	PPE1: Identificar las percepciones de los estudiantes y docentes sobre la motivación escolar y el proceso de enseñanza y aprendizaje en instituciones públicas de educación media.	Percepciones de la motivación escolar	Factores internos	Intereses personales, metas académicas, autoconfianza, sentido de logro.	- Expresiones espontáneas de interés por seguir estudiando - Manifestaciones de metas personales - Conductas que reflejan autoconfianza - Reacciones ante logros o reconocimientos	- Comentarios verbales o gestos que revelan entusiasmo por una asignatura o actividad - Narrativas sobre aspiraciones educativas o profesionales - Iniciativas en trabajos de grupo o individuales, participación voluntaria en diferentes tareas - Actitudes frente a la retroalimentación o al reconocimiento por parte del docente - Cambios en la disposición ante actividades que implican desafío o logro	Investigadora con presencia activa y respetuosa, escucha empática, registro situado sin intervenir en la dinámica; atenta a los significados atribuidos por los actores sin emitir juicios ni inducir respuesta. Sistematización de información en bitácora de campo a través de códigos
			Factores externos	Influencia familiar, apoyo docente, entorno escolar, reconocimiento social.	- Relaciones que evidencien apoyo docente Menciones o gestos que remitan a la influencia familiar Condiciones del entorno escolar que incidan en la disposición del estudiante - Prácticas de reconocimiento y aprobación social entre pares o desde la institución	- Comentarios del docente que refuercen el esfuerzo o logros del estudiante - Referencias espontáneas a familiares como fuente de motivación o presión - Reacciones ante estímulos del entorno (iluminación inadecuada, ruido, aseo, hacinamiento, infraestructura, clima emocional) - Gestos de validación entre pares (aplausos, felicitaciones, inclusión) - Presencia de símbolos institucionales que refuercen el sentido de pertenencia	Investigadora aplicando observación empática y situada, registro de interacciones sin intervenir; atención a los vínculos afectivos y simbólicos que configuran la experiencia escolar; sensibilidad ética frente a situaciones de exclusión o vulnerabilidad, Sistematización de información en bitácora de campo a través de códigos

	Condiciones institucionales	Disponibilidad de recursos, clima escolar, acceso a orientación vocacional.	- Presencia y uso de recursos pedagógicos y tecnológicos - Ambientes físicos y emocionales que configuran el clima escolar - Interacciones vinculadas a los proyectos de vida orientación vocacional; en este caso formal (acciones planificadas por la institución) e informal (espontáneas)	- Recursos disponibles en el aula (materiales, tecnología, mobiliario) y su uso efectivo - Dinámicas que favorecen o dificultan la convivencia (respeto, inclusión, resolución de conflictos) - Espacios y momentos en que se aborda el futuro académico/laboral (charlas, comentarios espontáneos, asesorías) - Percepción del estudiante sobre el acompañamiento institucional en proyectos de vida y decisiones vocacionales	Observadora atenta y registrando las condiciones materiales y simbólicas del entorno escolar, muestra sensibilidad frente a desigualdades en el acceso a recursos, escucha activa de interacciones que revelen orientación vocacional, no intervención directa, pero apertura a comprender sentidos atribuidos por los actores. Sistematización de información en bitácora de campo a través de códigos
	Cambios en la motivación	Tendencia de la motivación a lo largo del ciclo escolar o por eventos específicos.	- Variaciones en la disposición del estudiante ante actividades escolares - Reacciones motivacionales vinculadas a eventos escolares significativos - Comentarios o gestos que evidencien fluctuaciones en el interés académico	- Cambios en la participación o actitud del estudiante en distintos momentos del ciclo escolar (inicio, mitad, cierre) - Reacciones ante eventos como evaluaciones, celebraciones, conflictos, visitas externas o cambios docentes - Expresiones verbales o no verbales que indiquen aumento, disminución o recuperación del interés - Comparaciones espontáneas entre momentos pasados y presentes por parte de los estudiantes o docentes	Investigadora con atención sostenida a las tendencias de las disposiciones motivacionales, registro comparativo entre momentos clave del ciclo escolar, sensibilidad para captar fluctuaciones sutiles sin inducir interpretaciones, presencia respetuosa y no intrusiva en eventos escolares relevantes. Sistematización de información en bitácora de campo a través de códigos

Percepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje	Sentido atribuido a las prácticas pedagógicas	Interpretación que hacen estudiantes y docentes sobre las actividades, estrategias y dinámicas de enseñanza	- Reacciones ante estrategias didácticas - Valoraciones espontáneas sobre actividades escolares - Sentido atribuido a tareas, explicaciones, recursos	- Comentarios que revelen si las prácticas se perciben como útiles, relevantes, aburridas o desconectadas - Gestos o actitudes que indiquen implicación o rechazo - Comparaciones entre prácticas de distintos docentes	Observadora atenta a los significados atribuidos por los actores, registro de expresiones espontáneas, sensibilidad para captar valoraciones implícitas sin inducir juicios. Sistematización de información en bitácora de campo a través de códigos
	Relación pedagógica docente-estudiante	Percepción sobre la calidad, cercanía y efectividad del vínculo pedagógico	- Interacciones verbales y no verbales - Clima emocional en el aula - Dinámicas de autoridad, confianza y colaboración	- Gestos de respeto, afecto o tensión - Formas de retroalimentación y acompañamiento - Presencia o ausencia de diálogo horizontal	Investigadora atenta a la calidad de las relaciones, registro de interacciones entre los actores clave, presencia respetuosa que no altere la dinámica social. Sistematización de información en bitácora de campo a través de códigos

			Percepción sobre la utilidad del aprendizaje	Valoración que hacen los actores sobre la aplicabilidad y relevancia del contenido escolar	- Comentarios sobre la utilidad del contenido - Articulaciones con la vida cotidiana o el futuro - Reacciones ante contenidos considerados irrelevantes	- Expresiones que vinculen el aprendizaje con proyectos personales, familiares o comunitarios - Críticas o elogios sobre la pertinencia del currículo - Actitudes de resignación, entusiasmo o indiferencia	Observadora atenta a las conexiones entre contenido y sentido de las actividades, registra expresiones que vinculen el aprendizaje con horizontes personales o sociales. Sistematización de información en bitácora de campo a través de códigos
2.	PPE2. Interpretar los significados situados que atribuyen los estudiantes y docentes a la motivación escolar, desde una perspectiva fenomenológico hermenéutica, para favorecer la permanencia académica en contextos educativos vulnerables.	Significados situados atribuidos a la motivación escolar	- Percepción del valor de la educación - Sentido de pertenencia escolar - Expectativas personales y familiares	Conjunto de interpretaciones que los actores sociales construyen sobre lo que significa estar motivado para aprender y asistir a la escuela	Sentido subjetivo de la motivación escolar	- Expresiones verbales sobre el valor de estudiar - Actitudes frente a actividades escolares - Referencias a metas personales o familiares - Participación voluntaria en dinámicas escolares	Investigadora empática y atenta a las expresiones del lenguaje verbal y no verbal. Registra sin intervenir, respetando el contexto emocional. Sistematización de información en bitácora de campo a través de códigos
		Motivación y permanencia académica	- Factores que favorecen la continuidad escolar - Obstáculos percibidos - Estrategias personales para mantenerse en la escuela	Forma en que los actores sociales vinculan su motivación con la decisión de permanecer en el sistema educativo	Lógica interna entre motivación y permanencia	- Testimonios so narrativas sobre por qué continúan en la escuela - Identificación de barreras (económicas, familiares, emocionales)	Observadora reflexiva, captando relaciones implícitas entre discurso y acción. Evita juicios y se centra en comprender el contexto desde la perspectiva de los sujetos de investigación.

					- Referencias a apoyos institucionales o comunitarios - Conductas que reflejan resiliencia escolar - Reacciones a normas, reglas o regímenes disciplinarios existentes	Sistematización de información en bitácora de campo a través de códigos
	Influencia de los contextos educativos vulnerables en la motivación y permanencia	- Condiciones materiales del entorno escolar - Relación con docentes y pares - Presencia de apoyo psicosocial	Entorno caracterizado por limitaciones estructurales, sociales y afectivas que inciden en la experiencia educativa	Influencia del contexto en la motivación y permanencia	- Infraestructura escolar y recursos disponibles - Clima relacional en el aula - Interacciones con figuras de autoridad - Presencia o ausencia de redes de apoyo	Investigadora documenta sin interferir, con mirada holística sobre el entorno. Sistematización de información en bitácora de campo a través de códigos

3.	PPE3. Develar los elementos teóricos emergentes que articulan los conceptos de motivación, proceso de enseñanza aprendizaje y permanencia escolar en educación media.	Articulación teórica entre motivación y enseñanza y aprendizaje	- Concepciones sobre el aprendizaje - Relación entre interés y participación - Sentido atribuido al rol docente	Formas en que los actores sociales vinculan la motivación con las prácticas pedagógicas y el proceso de aprender	Coherencia entre motivación y estrategias pedagógica	- Comentarios sobre cómo aprenden mejor -Valoración de las estrategias docentes - Participación activa en clases - Expresiones de entusiasmo o rechazo hacia contenidos	Investigadora capta las relaciones implícitas entre discurso y práctica. Debe registrar con atención los significados atribuidos por los sujetos. Sistematización de información en bitácora de campo a través de códigos
		Articulación teórica entre motivación y permanencia escolar	- Sentido de continuidad educativa - Expectativas de futuro - Reconocimiento de obstáculos y apoyos	Construcción de significados que vinculan el deseo de aprender con la decisión de permanecer en el sistema educativo	Lógica interna entre motivación y permanencia escolar	- Narrativas testimoniales sobre por qué seguir estudiando - Menciones a metas personales o familiares - Identificación de factores que favorecen o dificultan la permanencia escolar - Conductas que reflejan compromiso escolar	Observadora atenta a los discursos que revelan tensiones entre deseo y realidad. Debe evitar juicios y centrarse en comprender el marco simbólico del sujeto. Sistematización de información en bitácora de campo a través de códigos

		Articulación teórica entre enseñanza y aprendizaje y permanencia escolar	- Percepción de utilidad del aprendizaje - Relación con el docente como mediador - Sentido de pertenencia al proceso educativo	Formas en que los actores sociales vinculan la experiencia de aprender con la decisión de continuar en la escuela	Impacto del proceso pedagógico en la permanencia	-Opiniones sobre la relevancia de lo aprendido -Relación con docentes y pares -Participación en actividades escolares - Expresiones de satisfacción o frustración con el proceso educativo	Investigadora debe captar cómo las prácticas educativas influyen en la permanencia escolar. Sistematización de información en bitácora de campo a través de códigos
4.	PPE4.Establecer estrategias pedagógicas orientadas a favorecer la motivación y la permanencia escolar en la educación media, en coherencia con los significados atribuidos por los actores sociales.	Estrategias pedagógicas que favorecen la motivación escolar	- Actividades significativas - Reconocimiento del esfuerzo - Participación activa del estudiante	Conjunto de acciones docentes que buscan despertar el interés, el compromiso y el entusiasmo para que los estudiantes aprendan	Diseño y ejecución de prácticas motivadoras	- Uso de metodologías participativas - Uso de metodologías activas - Adaptación de contenidos a intereses estudiantiles - Retroalimentación positiva - Espacios para la expresión estudiantil	Investigadora capta la intención pedagógica detrás de cada acción. Debe registrar cómo se vinculan las estrategias con los intereses y emociones del estudiantado. Sistematización de información en bitácora de campo a través de códigos

	Estrategias pedagógicas que favorecen la permanencia escolar	- Acompañamiento afectivo - Flexibilidad curricular - Apoyo en situaciones de vulnerabilidad	Prácticas que buscan sostener la trayectoria educativa del estudiante, considerando sus condiciones personales y contextuales	Acciones que promueven continuidad escolar	- Presencia de tutorías o acompañamiento - Adaptación de horarios o contenidos - Intervenciones ante ausencias o riesgos de abandono - Inclusión de redes de apoyo	Observadora debe identificar cómo ante escenarios adversos se responde a las necesidades reales del estudiante para evitar la deserción. Sistematización de información en bitácora de campo a través de códigos
	Coherencia entre estrategias pedagógicas y significados atribuidos por los actores sociales	- Ajuste entre prácticas y expectativas - Reconocimiento de voces estudiantiles - Respuesta a demandas culturales y contextuales	Grado en que las estrategias pedagógicas se alinean con las interpretaciones, valores y necesidades expresadas por los actores sociales	Pertinencia cultural y subjetiva de las estrategias	- Inclusión de contenidos relevantes para el contexto - Participación del estudiantado en decisiones pedagógicas - Adaptación de estrategias según retroalimentación - Observación de prácticas que reflejan escucha activa	Observadora identifica si las estrategias responden realmente a los significados atribuidos por los actores. Debe observar con mirada integradora y ética. Sistematización de información en bitácora de campo a través de códigos

Anexo C-1

Ficha resumen de información documental

FICHA RESUMEN	
Nombre del autor o autores:	
Año de publicación:	
Título original:	
País	
Dirección en internet del sitio/ Ficha catalográfica del texto analógico:	
Fecha de consulta:	
Resumen de información que abona a la investigación:	

ANEXO D-1

Instrumento de consulta a validadores

Resumen ejecutivo de la versión preliminar de tesis para optar a grado de Doctora en Educación

Título de la investigación: La motivación y el proceso de enseñanza y aprendizaje para favorecer la permanencia escolar de estudiantes de educación media en instituciones públicas de Colombia. Constructos teóricos.

1. Contexto y problemática

La permanencia escolar en Colombia enfrenta serios desafíos: según datos oficiales recientes, cientos de miles de estudiantes abandonan o repiten año en la educación media. Este fenómeno está vinculado a factores socioeconómicos, culturales y pedagógicos, pero especialmente a la motivación escolar, que influye en el aprendizaje significativo y en la decisión de los estudiantes de continuar en el sistema educativo.

Las instituciones públicas, que atienden mayoritariamente a jóvenes de estratos socioeconómicos bajos y víctimas del conflicto armado, presentan altos índices de desmotivación, bajo rendimiento y abandono escolar. En este escenario, el rol del

docente y las estrategias pedagógicas empleadas resultan determinantes para generar ambientes motivadores que favorezcan la permanencia.

2. Propósito de la investigación

El estudio busca generar constructos teóricos que articulen la motivación, el proceso de enseñanza y aprendizaje y la permanencia escolar, con el fin de:

Identificar las percepciones de los estudiantes y docentes sobre la motivación escolar y el proceso de enseñanza y aprendizaje en instituciones públicas de educación media.

Interpretar los significados situados que atribuyen los estudiantes y docentes a la motivación escolar, desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica, con el fin de favorecer la permanencia académica en contextos educativos vulnerables.

Develar los elementos teóricos emergentes que articulan los conceptos de motivación, proceso de enseñanza y aprendizaje y permanencia escolar en educación media.

Establecer estrategias pedagógicas orientadas a favorecer la motivación y la permanencia escolar en la educación media, en coherencia con los significados atribuidos por los actores sociales.

3. Pregunta general de investigación

¿De qué manera inciden los factores motivacionales y los procesos de enseñanza y aprendizaje en la permanencia escolar de estudiantes de educación media en instituciones públicas de Colombia?

4. Metodología

Paradigma: Interpretativo.

Enfoque: Cualitativo.

Método: Fenomenológico-hermenéutico (Gadameriano).

Técnicas: Entrevista semiestructurada y observación participante.

Análisis: Categorización, triangulación, contrastación y teorización.

Escenario: Dos instituciones públicas de educación media en Granada (Meta, Colombia).

Informantes clave: Estudiantes y docentes seleccionados bajo criterios de representatividad y experiencia.

5. Aportes esperados

Teóricos: Conceptualizar la motivación escolar como factor clave en la permanencia educativa.

Metodológicos: Validar el uso del enfoque fenomenológico-hermenéutico para captar percepciones y significados situados.

Prácticos: Proponer estrategias pedagógicas innovadoras que fortalezcan la motivación y la permanencia escolar en contextos vulnerables.

Sociales: Contribuir a mitigar el abandono escolar y a promover una educación inclusiva y de calidad.

6. Elementos clave para la validación por expertos

Los expertos consultados deberán valorar:

Claridad y coherencia del objetivo de la investigación.

Pertinencia teórica y contextual de la propuesta.

Innovación pedagógica en las estrategias sugeridas.

Viabilidad metodológica (uso de entrevistas semiestructuradas y observación participante).

Contribución práctica a la formación docente y a la permanencia escolar.

Anexo E-1

Matriz de preguntas generadoras de la guía de entrevista para estudiantes a partir de los ejes temáticos identificados

NO.	PROPÓSITO ESPECÍFICO	DESCRIPTORES	EJES TEMÁTICOS	PREGUNTAS GENERADORAS
1.	PPE1: Identificar las percepciones de los estudiantes y docentes sobre la motivación escolar y el proceso de enseñanza y aprendizaje en instituciones públicas de educación media del municipio de Granada Meta - Colombia.	Percepciones de la motivación escolar	Percepciones sobre las experiencias de la motivación escolar	¿Te gusta venir a la escuela? ¿Qué es lo que más te gusta de venir a la escuela? Tus comentarios me dan a entender de que estás motivado. ¿Qué significa para ti estar motivado para estudiar? ¿En qué momentos te has sentido más motivado en la escuela? ¿Por qué? ¿Qué cosas te hacen querer seguir estudiando? ¿Has tenido momentos en los que no te sentías motivado? ¿Qué lo provocó? ¿Qué papel juega tu familia en tu motivación para continuar en la escuela? ¿Cómo influyen tus metas personales o tus sueños en tu motivación escolar?
2.	PPE2. Interpretar los significados situados que atribuyen los estudiantes y docentes a la motivación escolar, desde una perspectiva fenomenológico hermenéutico, para favorecer la permanencia	Significados situados atribuidos a la motivación escolar/ Permanencia escolar	Motivación en la permanencia escolar	¿Qué te ha ayudado a seguir en la escuela hasta ahora? ¿Has pensado alguna vez en dejar la escuela? ¿Qué te hizo cambiar de idea? ¿Qué obstáculos has enfrentado para continuar estudiando?

	académica en contextos educativos vulnerables.			¿Qué apoyos (docentes, compañeros, instituciones) han sido importantes para ti? ¿Cómo se relaciona lo que aprendes con lo que quieres hacer en el futuro?
No.	Propósito específico	Descriptores	Ejes temáticos	Preguntas generadoras
3.	PPE3. Develar los elementos teóricos emergentes que articulan los conceptos de motivación, proceso de enseñanza aprendizaje y permanencia escolar en educación media.	Articulación teórica entre motivación y enseñanza y aprendizaje	Experiencias del proceso de enseñanza y aprendizaje	¿Cómo describirías la forma en que aprendes mejor? ¿Qué tipo de actividades escolares te resultan más significativas o útiles? ¿Cómo te sientes cuando participas en clase? ¿Qué te anima o te frena? ¿Qué opinas sobre las explicaciones que dan tus docentes? ¿Te ayudan a comprender? ¿Qué recursos (tecnológicos, materiales, etc.) se usan en tu escuela? ¿Te parecen útiles? ¿Cómo describirías el ambiente emocional en tu aula?
4.	PPE4: Establecer estrategias pedagógicas orientadas a favorecer la motivación y la permanencia escolar en la educación media, en coherencia con los significados atribuidos por los actores sociales.	Estrategias pedagógicas que favorecen la motivación y la permanencia escolar Estrategias pedagógicas y contexto escolar	Estrategias pedagógicas y contexto escolar	¿Qué prácticas de tus docentes te han ayudado a sentirte más motivado? ¿Sientes que tus opiniones o intereses son tomados en cuenta en clase? ¿Qué normas o reglas escolares te parecen justas o injustas? ¿Por qué?

	¿Cómo influye el entorno físico de tu escuela en tu disposición para aprender? ¿Qué tipo de reconocimiento recibes por tu esfuerzo o participación?

Anexo E-2

Guía de entrevista semiestructurada dirigido a estudiantes de educación media

Título del estudio: La motivación y el proceso de enseñanza y aprendizaje para favorecer la permanencia escolar de estudiantes de educación media en instituciones públicas de Colombia. Constructos teóricos.

Investigadora: Karoline Miyarlay Romero Pinto

Enfoque metodológico: Fenomenológico-hermenéutico gadameriano

Informantes: Estudiantes de educación media (Puede adaptarse para docentes con ajustes en el enfoque de las preguntas)

Propósito del instrumento: Recoger percepciones situadas, experiencias y significados atribuidos por los estudiantes sobre la motivación escolar y el proceso de enseñanza y aprendizaje para favorecer la permanencia escolar.

Introducción a la persona informante

Gracias por aceptar participar en esta entrevista. Esta conversación forma parte de una investigación que busca comprender las experiencias vividas por estudiantes en relación con su motivación para estudiar, el proceso de enseñanza y aprendizaje y su permanencia en la escuela. No hay respuestas correctas o incorrectas: lo que nos interesa es tu experiencia, tus pensamientos y emociones. La entrevista será grabada con tu consentimiento, y toda la información será tratada de forma confidencial. Puedes detenerte o retirarte en cualquier momento.

Ejes temáticos y preguntas orientadoras

1. Percepciones sobre las experiencias de la motivación escolar

¿Te gusta venir a la escuela?

¿Qué es lo que más te gusta de venir a la escuela?

Tus comentarios me dan a entender de que estás motivado. ¿Qué significa para ti estar motivado para estudiar?

¿En qué momentos te has sentido más motivado en la escuela? ¿Por qué?

¿Qué cosas te hacen querer seguir estudiando?

¿Has tenido momentos en los que no te sentías motivado? ¿Qué lo provocó?

¿Qué papel juega tu familia en tu motivación para continuar en la escuela?

¿Cómo influyen tus metas personales o tus sueños en tu motivación escolar?

2. Motivación en la permanencia escolar

¿Qué te ha ayudado a seguir en la escuela hasta ahora?

¿Has pensado alguna vez en dejar la escuela? ¿Qué te hizo cambiar de idea?

¿Qué obstáculos has enfrentado para continuar estudiando?

¿Qué apoyos (docentes, compañeros, instituciones) han sido importantes para ti?

¿Cómo se relaciona lo que aprendes con lo que quieres hacer en el futuro?

3. Experiencias del proceso de enseñanza y aprendizaje

¿Cómo describirías la forma en que aprendes mejor?

¿Qué tipo de actividades escolares te resultan más significativas o útiles?

¿Cómo te sientes cuando participas en clase? ¿Qué te anima o te frena?

¿Qué opinas sobre las explicaciones que dan tus docentes? ¿Te ayudan a comprender?

¿Qué recursos (tecnológicos, materiales, etc.) se usan en tu escuela? ¿Te parecen útiles?

¿Cómo describirías el ambiente emocional en tu aula?

4. Estrategias pedagógicas y contexto escolar

¿Qué prácticas de tus docentes te han ayudado a sentirte más motivado?

¿Sientes que tus opiniones o intereses son tomados en cuenta en clase?

¿Qué normas o reglas escolares te parecen justas o injustas? ¿Por qué?

¿Cómo influye el entorno físico de tu escuela en tu disposición para aprender?

¿Qué tipo de reconocimiento recibes por tu esfuerzo o participación?

Cierre de la entrevista

Gracias por compartir tu experiencia. ¿Hay algo más que te gustaría agregar sobre tu vida escolar, tus motivaciones o lo que te gustaría que cambiara en tu escuela? Tu voz es muy valiosa para esta investigación.

Anexo E-3

Matriz para la obtención de preguntas generadoras de la guía de entrevista para docentes, a partir de los ejes temáticos identificados

NO.	PROPÓSITO ESPECÍFICO	DESCRIPTORES	EJES TEMÁTICOS	PREGUNTAS GENERADORAS
1.	PPE1: Identificar las percepciones de los estudiantes y docentes sobre la motivación escolar y el proceso de enseñanza y aprendizaje en instituciones públicas de educación media. [Nivel descriptivo]	Percepciones docentes sobre motivación y enseñanza	Observación y experiencia cotidiana del proceso educativo por parte de los docentes	¿Cuántos años tiene de ejercer la docencia? ¿Cuántos años tiene de trabajar en este centro escolar? ¿Cuáles asignaturas está impartiendo en este año lectivo? ¿Cómo interpreta usted la motivación escolar en sus estudiantes? ¿Qué señales considera indicativas de motivación o desmotivación? ¿Qué factores influyen en el interés de los estudiantes por aprender? ¿Cómo incide el entorno familiar o comunitario en la motivación escolar? ¿Qué elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje considera que influyen en la motivación? ¿Qué prácticas pedagógicas utiliza para fomentar el interés por aprender?
2.	PPE2. Interpretar los significados situados que atribuyen los estudiantes y docentes a la motivación escolar, desde una perspectiva fenomenológico hermenéutico para favorecer la permanencia	Significados situados construidos por los docentes sobre motivación y permanencia	Comprensión profunda de las vivencias escolares	¿Qué sentido tiene para usted la motivación escolar en contextos vulnerables? ¿Cómo interpreta la motivación y permanencia educativa? ¿Qué prácticas o condiciones considera que favorecen la

	académica en contextos educativos vulnerables			continuidad de los estudiantes en el sistema educativo? ¿Qué experiencias ha tenido con estudiantes que enfrentan riesgos de abandono? ¿Ha enfrentado situaciones en las que estudiantes abandonan el proceso escolar? ¿Qué factores estuvieron presentes? ¿Qué estrategias ha implementado para apoyar a estudiantes en riesgo de abandono? ¿Cómo vincula la motivación con la decisión de los estudiantes de permanecer en la escuela?
3.	PPE3. Develar los elementos teóricos emergentes que articulan los conceptos de motivación, proceso de enseñanza y aprendizaje y permanencia escolar en educación media	Articulación conceptual entre motivación, enseñanza y permanencia	Reflexión pedagógica y construcción teórica	¿Qué tipo de actividades o metodologías considera que generan mayor interés en sus estudiantes? ¿Cómo adapta sus estrategias de enseñanza para responder a diferentes niveles de motivación? ¿Qué papel juega el vínculo docente-estudiante en el proceso de aprendizaje? ¿Cómo evalúa el impacto de sus prácticas pedagógicas en la permanencia escolar? ¿Qué desafíos enfrenta al intentar motivar a estudiantes en contextos vulnerables?
4.	PPE4: Establecer estrategias pedagógicas orientadas a favorecer la motivación y la permanencia escolar en la educación media, en coherencia con los significados atribuidos por los actores sociales.	Estrategias pedagógicas contextualizadas	Prácticas docentes y propuestas de mejora	¿Qué estrategias pedagógicas ha desarrollado para fortalecer la motivación y permanencia escolar? ¿Cómo influye el clima institucional y las normas escolares para el desarrollo de estas estrategias?

	¿Qué tipo de acompañamiento considera necesario para mejorar la respuesta educativa? ¿Qué cambios propone en el modelo educativo para atender mejor las necesidades de sus estudiantes?

ANEXO E-4

Guía de entrevista semiestructurada dirigida a docentes de educación media

Título del estudio: La motivación y el proceso de enseñanza y aprendizaje para favorecer la permanencia escolar de estudiantes de educación media en instituciones públicas de Colombia. Constructos teóricos.

Investigadora: Karoline Romero Pinto

Enfoque metodológico: Fenomenológico-hermenéutico gadameriano

Informantes: Docentes de educación media

Propósito general: Comprender las experiencias situadas, significados y prácticas pedagógicas construidas por los docentes en torno a la motivación escolar, el proceso de enseñanza y aprendizaje para favorecer la permanencia educativa en contextos vulnerables.

Introducción a la persona informante

Esta conversación forma parte de una investigación que busca comprender las experiencias vividas por estudiantes, especialmente aquellas vinculadas con su motivación para estudiar, el proceso de enseñanza y aprendizaje para favorecer la permanencia en la escuela; lo anterior, desde una mirada docente. No hay respuestas correctas o incorrectas: lo que nos interesa es su lectura, su experiencia y sus percepciones del proceso que ha acompañado en este centro escolar. La entrevista será grabada con su consentimiento, y toda la información será tratada de forma confidencial. Puede detenerse o retirarse en cualquier momento.

Ejes temáticos y preguntas orientadoras

PPE1: Significados atribuidos a la motivación escolar

Eje temático: Percepciones docentes sobre la motivación estudiantil

¿Cuántos años tiene de ejercer la docencia?

¿Cuántos años tiene de trabajar en este centro escolar?

¿Cuáles asignaturas está impartiendo en este año lectivo?

¿Cómo interpreta usted la motivación escolar en sus estudiantes?

¿Qué señales considera indicativas de motivación o desmotivación en los estudiantes?

¿Qué factores influyen en el interés de los estudiantes por aprender?

¿Cómo incide el entorno familiar o comunitario en la motivación escolar?

¿Qué elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje considera que influyen en la motivación?

¿Qué prácticas pedagógicas utiliza para fomentar el interés por aprender?

PPE2: Comprensión de la motivación y la permanencia escolar

Eje temático: Permanencia educativa desde la mirada docente

¿Qué sentido tiene para usted la motivación escolar en contextos vulnerables?

¿Cómo interpreta la motivación y permanencia educativa?

¿Qué prácticas o condiciones considera que favorecen la continuidad de los estudiantes en el sistema educativo?

¿Qué experiencias ha tenido con estudiantes que enfrentan riesgos de abandono?

¿Ha enfrentado situaciones en las que estudiantes abandonan el proceso escolar? ¿Qué factores estuvieron presentes?

¿Qué estrategias ha implementado para apoyar a estudiantes en riesgo de abandono?

¿Cómo vincula la motivación con la decisión de los estudiantes de permanecer en la escuela?

PPE3: Articulación entre motivación, enseñanza y aprendizaje y permanencia

Eje temático: Experiencias pedagógicas y sentido del aprendizaje

¿Qué tipo de actividades o metodologías considera que generan mayor interés en sus estudiantes?

¿Cómo adapta sus estrategias de enseñanza para responder a diferentes niveles de motivación?

¿Qué papel juega el vínculo docente-estudiante en el proceso de aprendizaje?

¿Cómo evalúa el impacto de sus prácticas pedagógicas en la permanencia escolar?

¿Qué desafíos enfrenta al intentar motivar a estudiantes en contextos vulnerables?

PPE4: Estrategias pedagógicas orientadas a favorecer motivación y permanencia

Eje temático: Prácticas docentes y contexto institucional

¿Qué estrategias pedagógicas ha desarrollado para fortalecer la motivación y permanencia escolar?

¿Cómo influye el clima institucional y las normas escolares para el desarrollo de estas estrategias?

¿Qué tipo de acompañamiento considera necesario para mejorar la respuesta educativa?

¿Qué cambios propone en el modelo educativo para atender mejor las necesidades de sus estudiantes?

Gracias por compartir su experiencia. ¿Hay algo más que te gustaría agregar sobre su vivencia escolar, sus motivaciones o lo que le gustaría que cambiara en su escuela? Su voz es muy valiosa para esta investigación.

Anexo F-1

Guía de observación participante

Título del estudio: La motivación y el proceso de enseñanza y aprendizaje para favorecer la permanencia escolar de estudiantes de educación media en instituciones públicas de Colombia. Constructos teóricos.

Investigadora: Karoline Romero Pinto

Enfoque metodológico: Fenomenológico-hermenéutico (Gadameriano).

Tipo de observación: Participante, situada, reflexiva

Propósito de la guía de observación participante

Esta guía tiene como propósito orientar el proceso de observación participante en contextos educativos, reconociendo la experiencia vivida, los sentidos emergentes y las dinámicas intersubjetivas que configuran los fenómenos de motivación, enseñanza y permanencia escolar. En este instrumento se privilegia una mirada situada, ética y abierta a la interpretación, en coherencia con el círculo hermenéutico y la fusión de horizontes entre investigadora y actores sociales.

NO.	ASPECTOS OBSERVADOS	COMENTARIOS
PPE1: Identificar las percepciones de los estudiantes y docentes sobre la motivación escolar y el proceso de enseñanza y aprendizaje en instituciones públicas de educación media. [Nivel descriptivo]		
1.	- Comentarios verbales o gestos que revelan entusiasmo por una asignatura o actividad	
2.	- Narrativas sobre aspiraciones educativas o profesionales	
3.	- Iniciativas en trabajos de grupo o individuales, participación voluntaria en diferentes tareas	
4.	- Actitudes frente a la retroalimentación o al reconocimiento por parte del docente	
5.	- Cambios en la disposición ante actividades que implican desafío o logro	
6.	- Comentarios del docente que refuercen el esfuerzo o logros del estudiante	
7.	- Referencias espontáneas a familiares como fuente de motivación o presión	
8.	- Reacciones ante estímulos del entorno (iluminación inadecuada, ruido, aseo, hacinamiento, infraestructura, clima emocional)	
9.	- Gestos de validación entre pares (aplausos, felicitaciones, inclusión)	
10.	- Presencia de símbolos institucionales que refuercen el sentido de pertenencia	
11.	- Recursos disponibles en el aula (materiales, tecnología, mobiliario) y su uso efectivo	
12.	- Dinámicas que favorecen o dificultan la convivencia (respeto, inclusión, resolución de conflictos)	
13.	- Espacios y momentos en que se aborda el futuro académico/laboral (charlas, comentarios espontáneos, asesorías)	
14.	- Percepción del estudiante sobre el acompañamiento institucional en proyectos de vida y decisiones vocacionales	
15.	- Cambios en la participación o actitud del estudiante en distintos momentos del ciclo escolar (inicio, mitad, cierre)	
16.	- Reacciones ante eventos como evaluaciones, celebraciones, conflictos, visitas externas o cambios docentes	

No.	Aspectos observados	Comentarios
17.	- Expresiones verbales o no verbales que indiquen aumento, disminución o recuperación del interés	
18.	- Comparaciones espontáneas entre momentos pasados y presentes por parte de los estudiantes o docentes	
19.	- Comentarios que revelen si las prácticas se perciben como útiles, relevantes, aburridas o desconectadas	
20.	- Gestos o actitudes que indiquen implicación o rechazo	
21.	- Comparaciones entre prácticas de distintos docentes	
22.	- Gestos de respeto, afecto o tensión	
23.	- Formas de retroalimentación y acompañamiento	
24.	- Presencia o ausencia de diálogo horizontal	
25.	- Expresiones que vinculen el aprendizaje con proyectos personales, familiares o comunitarios	
26.	- Críticas o elogios sobre la pertinencia del currículo	
27.	- Actitudes de resignación, entusiasmo o indiferencia	
	PPE2. Interpretar los significados que atribuyen los estudiantes y docentes a la motivación escolar, desde una perspectiva fenomenológico hermenéutico, con el fin de comprender su relación con la permanencia académica en contextos educativos vulnerables	
28.	- Expresiones verbales sobre el valor de estudiar	
29.	- Actitudes frente a actividades escolares	
30.	- Referencias a metas personales o familiares	
31.	- Participación voluntaria en dinámicas escolares	
32.	- Testimonios so narrativas sobre por qué continúan en la escuela	
33.	- Identificación de barreras (económicas, familiares, emocionales)	
34.	- Referencias a apoyos institucionales o comunitarios	
35.	- Conductas que reflejan resiliencia escolar	
36.	- Reacciones a normas, reglas o regímenes disciplinarios existentes	
37.	- Infraestructura escolar y recursos disponibles	
38.	- Clima relacional en el aula	
39.	- Interacciones con figuras de autoridad	
40.	- Presencia o ausencia de redes de apoyo	
	PPE3. Sistematizar los elementos teóricos emergentes que articulan los conceptos de motivación, proceso de enseñanza y aprendizaje y permanencia escolar en educación media	
41.	- Comentarios sobre cómo aprenden mejor	
42.	- Valoración de las estrategias docentes	
43.	- Participación activa en clases	
44.	- Expresiones de entusiasmo o rechazo hacia contenidos	
45.	-Narrativas testimoniales sobre por qué seguir estudiando	
46.	- Menciones a metas personales o familiares	
47.	- Identificación de factores que favorecen o dificultan la permanencia escolar	
48.	- Conductas que reflejan compromiso escolar	

NO.	ASPECTOS OBSERVADOS	COMENTARIOS

49.	- Opiniones sobre la relevancia de lo aprendido
50.	- Relación con docentes y pares
51.	- Participación en actividades escolares
52.	- Expresiones de satisfacción o frustración con el proceso educativo
PPE4. Establecer estrategias pedagógicas orientadas a favorecer la motivación y la permanencia escolar en la educación media, en coherencia con los significados atribuidos por los actores sociales.	
53.	- Uso de metodologías participativas
54.	- Uso de metodologías activas
55.	- Adaptación de contenidos a intereses estudiantiles
56.	- Retroalimentación positiva
57.	- Espacios para la expresión estudiantil
58.	- Presencia de tutorías o acompañamiento
59.	- Adaptación de horarios o contenidos
60.	- Intervenciones ante ausencias o riesgos de abandono
61.	- Inclusión de redes de apoyo
62.	- Inclusión de contenidos relevantes para el contexto
63.	- Participación del estudiantado en decisiones pedagógicas
64.	- Adaptación de estrategias según retroalimentación
65.	- Observación de prácticas que reflejan escucha activa

Anexo G-1

Instrumento de consulta a expertos

Nombre del experto:

Formación académica:

Experiencia profesional/investigativa:

Institución:

Correo electrónico:

1. Datos generales

Título de la investigación: La motivación y el proceso de enseñanza y aprendizaje para favorecer la permanencia escolar de estudiantes de educación media en instituciones públicas de Colombia. Constructos teóricos.

Objetivo del cuestionario: Validar la propuesta teórico-metodológica sobre motivación y proceso de enseñanza y aprendizaje para favorecer la permanencia escolar, mediante la valoración de expertos con reconocido coeficiente de competencia.

2. Instrucciones

Estimado(a) doctor: En aras de perfeccionar el trabajo de investigación, le solicitamos su valoración sobre la propuesta teórica y metodológica que articula motivación, proceso de enseñanza y aprendizaje y permanencia escolar en instituciones públicas de educación media.

Por favor: a) Marque con una cruz (X) el juicio o valoración que más se acerque a la suya en cada aspecto. b) Responda las preguntas abiertas consignando sus observaciones y sugerencias.

3. Escala de valoración

MA: Muy adecuado.

BA: Bastante adecuado.

A: Adecuado.

PA: Poco adecuado.

NA: Nada adecuado.

4. Parte A - Valoración cerrada

NO.	ASPECTOS PARA EVALUAR	MA	BA	A	PA	NA
1	Claridad del objetivo de la propuesta investigativa					
2	Coherencia teórica entre motivación, enseñanza aprendizaje y permanencia escolar					
3	Pertinencia contextual para instituciones públicas de educación media en Colombia					
4	Innovación pedagógica en las estrategias sugeridas					
5	Viabilidad metodológica (uso de entrevistas semiestructuradas y observación participante)					
6	Contribución práctica a la formación docente y a la mejora de la permanencia escolar					

4. Parte B – Preguntas abiertas

1. ¿Qué fortalezas identifica en la propuesta teórica y metodológica?
2. ¿Qué limitaciones observa y cómo podrían superarse?
3. ¿Qué ajustes recomendaría en las estrategias pedagógicas sugeridas para fortalecer la motivación y la permanencia escolar?
4. ¿Qué elementos del contexto colombiano deberían incorporarse con mayor fuerza en la propuesta?
5. ¿Qué sugerencias haría para fortalecer la formación docente en torno a la motivación escolar y la permanencia académica?

6. Parte C – Observaciones generales

Espacio libre para consignar reflexiones adicionales:

¡Muchas gracias por su participación

ANEXO G-2

Constancia de validación de instrumentos de recolección de información para investigación

Quien suscribe, ……, con título de Doctorado en Ciencias de la Educación, por medio de la presente hago constar que he validado los instrumentos de recolección de información de la investigación del estudiante KAROLINE MIYARLAY ROMERO PINTO, cédula # 33377730, cursante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en el Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), Caracas, cuyo trabajo de investigación tiene como título: **LA MOTIVACIÓN Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE PARA FAVORECER LA PERMANENCIA ESCOLAR DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA EN INSTITUCIONES PÚBLICAS DE COLOMBIA. CONSTRUCTOS TEÓRICOS.**

Asimismo, doy constancia de haber recibido y revisado la versión final ajustada de los instrumentos, los cuales incluyen mis observaciones.

En……a los ___ días del mes de _____ de 2025.

Firma del Validador

C.I:

PERFIL ACADÉMICO DEL AUTORA Y LA TUTORA

Síntesis curricular del autor

Karoline Miyarlay Romero Pinto: Licenciada en Psicopedagogía, con énfasis en Asesoría Educativa, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Magíster en Psicopedagogía por la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), España, y candidata a doctora por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela. Se desempeña como docente de la Institución Educativa Brisas de Iriqué, en el municipio de Granada, Meta, Colombia. Su interés investigativo se centra en contribuir a la mejora de la calidad educativa mediante el fortalecimiento de prácticas pedagógicas que promuevan la permanencia escolar en contextos vulnerables, visibilizando la voz de los estudiantes y comprendiendo los significados de la motivación, la permanencia y el desempeño académico, para promover enfoques pedagógicos más humanos, empáticos y contextualizados que transformen la escuela en un espacio de sentido, acogida y desarrollo integral.

Síntesis curricular de la tutora

María Eugenia Focarazzo Terán: Postdoctorado en Coaching Personal y Organizacional, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maracay (UPEL-IPMAR). Doctorado en Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC). Magíster en Enseñanza de la Física y Profesora de Matemática y Física, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC).
Trayectoria Profesora Asociado, con dedicación exclusiva, adscrita al Departamento de Práctica Profesional de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez” (UPEL-IPMJMSM). Cuenta con amplia experiencia como tutora de tesis doctorales y de maestría, investigadora, coordinadora académica y facilitadora de programas de formación de pregrado y posgrado. Ha participado en proyectos y líneas de investigación, así como en comités y comisiones académicas de investigación y formación docente.

Se destaca además por su experiencia como facilitadora de talleres y ponencias a nivel nacional e internacional, en áreas relacionadas con educación, investigación cualitativa, creatividad, liderazgo, programación neurolingüística y análisis transaccional.