



Trabajo Integrador Final.

Estudiante: Melody Elizabeth Brescia.

Mail: bresciamelody@gmail.com

Título:

Motivación del docente para el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar en adolescentes.

Índice

Resumen.....	4
Capítulo 1	
1.1 Recorrido histórico de la adolescencia.....	5
1.2 Adolescencias en la actualidad.....	7
El contexto escolar.....	8
Capítulo 2	
2.1 Conceptualización de la Motivación.....	11
2.2 Fases de la motivación.....	12
2.3 Teorías de la motivación.....	13
2.4 La motivación intrínseca.....	16
2.6 La motivación extrínseca.....	18
Capítulo 3	
3.1 Concepto de aprendizaje.....	21
3.2 La motivación y el aprendizaje.....	21
3.3 Aprendizaje significativo y aprendizaje memorístico.....	21
Capítulo 4	
4.1 El Concepto de la enseñanza.....	23
4.2 Relación entre la docencia y la motivación	25
Capítulo 5	
5.1	
Titulo.....	29
5.2	
Pregunta.....	29
5.3 Dirigido: Profesores de nivel medio.....	29
5.4 Instrumento cualitativo: Entrevista a profesores.....	29
Capítulo 6	
6.1 Entrevista a docentes.....	30
6.2 Resumen de las preguntas.....	30

Capítulo 7	
7.1 Conclusión.....	32
Capítulo 8	
Referencias.....	33

Resumen

En la siguiente investigación se postula la incidencia de la motivación para la enseñanza escolar en profesores de nivel medio. Dentro del proceso de la educación, la motivación es una variable fundamental en la construcción y desarrollo de los profesores, de modo que merece una reflexión profunda, así misma. De modo que el interés por el estudio nace como resultado del vasto material teórico y por ser una variable de discusión en los escenarios escolares.

El recorrido del estudio aborda ciertas variables intervinientes que se consideran- importantes a la hora de abordar la motivación en estudiantes de nivel medio: por un lado, la conceptualización de adolescencia, en sus vertientes tradicional y actual la conceptualización de motivación, para comprender cómo sus componentes influyen a la hora de aprender y para finalizar el concepto de aprendizaje escolar.

Por lo tanto, la relevancia de esta investigación tiene como base, profundizar y desplegar características esenciales de la motivación desde una mirada crítica. El objetivo principal de este trabajo es analizar las variables mencionadas, con el fin de aportar una nueva mirada del contexto escolar examinando además las dimensiones de tarea, autoridades, reconocimiento, grupos, evaluación y tiempo que acontecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez, es poner en evidencia el vínculo de los tipos de motivación que se fomenta dentro de las escuelas con los resultados de aprendizaje obtenidos por los profesores.

Palabras claves: Motivación-Enseñanza-Aprendizaje- Rol Docente-Estudiantes.

Capítulo 1

1.1 Recorrido histórico de la adolescencia

Los romanos en la antigüedad realizaban ritos que marcaban el pasaje de la niñez a la adultez. Hacían un culto en el que los jóvenes, de quince y dieciséis años se quitaban signos de la infancia, ya sea vestimenta, amuletos y la toga purpura, y comenzaban a vestir una toga blanca, también se los incluía a los foros que abordaban actos públicos. A su vez, la ceremonia de las jóvenes consistía en el matrimonio, las vírgenes se despojaban de sus muñecas y se vestían con ropas blancas, un día antes del casamiento (Moreno y Del Barrio, 2005).

En el periodo industrial, la independencia se gestaba a raíz del matrimonio y herencia. En la cultura occidental los ritos prototípicos de iniciación, consistían en usar pantalones largos o fumar o ir a un prostíbulo para los varones. En cambio, en las mujeres se utilizaba maquillarse o tener novio o usar medias de nylon (Moreno y Del Barrio, 2005).

Fue a partir de la era posindustrial, que se posibilitó contemplar la adolescencia con un enfoque más optimista, aunque los jóvenes que pertenecían al sector urbano o campesino quedaban excluidos del proceso, ya que el ingreso a la adultez se daba de manera rápida, generalmente por necesidades laborales o embarazos tempranos. Pero en los espacios medianamente urbanizados, el pasaje de la niñez a la vida adulta ya no era observado como un rito, sino como un proceso (Krauskopf, 2007).

Con otra mirada, la OMS define la adolescencia como un período de desarrollo y crecimiento humano, que da inicio cerca de los 10 años y se extiende hasta los 19 años. Se distingue en este período dos fases, la adolescencia temprana de 12 a 14 años y la adolescencia tardía 15 a 19 años.

Pero para llegar a comprender a la adolescencia como lo hacemos en la actualidad, debe conocerse que los cambios comienzan a gestarse en el siglo pasado en Europa y en los Estados Unidos. Se observan diferentes

cambios sociales, que pueden organizarse en tres esferas principales que son la jurídica, familiar y educativa (Moreno y Del Barrio, 2005).

En la esfera jurídica, las reformas legales hacen hincapié en tres acontecimientos. En principio la obligatoriedad de la enseñanza hasta los dieciséis años en Estados Unidos. Simultáneamente, se crearon leyes sobre el trabajo infantil, se determinaron edades mínimas que cooperaron con definir la división entre niñez y adolescencia- juventud. En tercera instancia, el decreto de las leyes específicas sobre la delincuencia en los jóvenes marcaba

la desigualdad entre los adolescentes y adultos (Moreno y Del Barrio, 2005).

En el panorama familiar, la prolongación de la obligatoriedad educativa y la tardía inserción al mercado laboral llevó a los jóvenes a una semidependencia de los padres. En este proceso contradictorio en donde los jóvenes deben ganar en libertad para elegir su destino a la misma vez que se perciben reclusos a depender de sus padres, en el ámbito económico.

Para finalizar, en el área de la educación formal los niños y adolescentes estaban integrados al mercado laboral realizando los quehaceres que les asignaban sus padres. Por ende, la educación estaba fundamentada en el aprendizaje de las tareas concretas con beneficio próximo, en oposición con la enseñanza actual, que brinda conocimientos de índole general y abstracto (Moreno y Del Barrio, 2005).

Las autoras anteriormente citadas sostienen que los cambios mencionados son consecuencia de la industrialización, exteriorizan una controversia: aunque las transformaciones sociales puedan entenderse como crecimiento y avance, en los adolescentes y jóvenes ha impactado en su grado de autonomía social y política, generando un estado de dependencia parental. Por otro lado, la ciencia psicológica ha elaborado y difundido una visión de la adolescencia vinculada a la incapacidad y peligrosidad. Lutte señala que tanto la psicología como la biología fomentaban entre los adolescentes y jóvenes reglas y conductas acorde a la clase media, como el conformismo, la pasividad y la discordia por la intelectualidad (Moreno y Del Barrio, 2005).

Sin embargo, Dina Krauskopf (2003) explicita que el paradigma que surge luego del comienzo de estas reformas y modificaciones en lo social, familia, jurídico y educativo llevan a visibilizar la adolescencia como un periodo preoperatorio, en que los adolescentes son observados como niños grandes o adultos en formación. Y se focaliza en la adolescencia como un período de transición entre la niñez y la adultez. Implica percibirlos con déficits en la madurez social para desarrollo integral. De modo que, implícitamente se les niega el reconocimiento como sujetos sociales.

1.2 La adolescencia en la actualidad

La OMS define la adolescencia como un período de desarrollo y crecimiento humano, que da inicio cerca de los 10 años y se extiende hasta los 19 años. Se distingue en este período dos fases, la adolescencia temprana de 12 a 14 años y la adolescencia tardía 15 a 19 años.

Por otro lado posturas actuales, como las de Tenti Fanfani, Greco y Uresti traen una nueva mirada sobre la adolescencia:

Tenti Fanfani (2010) señala que no es pertinente limitar cuándo comienzan y a qué edad finaliza la adolescencia y juventud. Debido a que no todos los sujetos de la misma edad cumplen con las mismas características, roles y vivencias, ya sea trabajar, estudiar, constituir pareja, alcanzar la autonomía, entre otras. En la misma línea teórica, Greco (2007) sostiene que hoy en día es más adecuado hablar de las adolescencias y de las infancias, en plural debido a que es transitada de forma específica y singular por cada adolescente.

Uresti (2002) hace referencia sobre que la adolescencia es vívida como un período vital en donde los adolescentes experimentan cambios en el cuerpo, se duela la infancia, se modifica el rol que se ocupaba en la escuela y en la familia, aparecen otros referentes de autoridad y se desvanecen los anteriores, se da lugar a la autonomía y se manifiesta la genitalidad. A su vez, con la adolescencia se inician problemáticas intergeneracionales y son generadas con la entrada de un miembro de la familia a la pubertad. Por ende, los cambios abruptos no son únicamente experimentados por el adolescente sino que su entorno más cercano se ve afectado.

Uno de los objetivos de los adolescentes es obtener independencia y autonomía, vinculan los mecanismos de identificación por medio de las personas que construyen diferentes facetas de su identidad. Entre los diversos factores que se localizan en esta fase hay dos que tienen una gran relevancia por el resultado que se manifiesta: el primero es el grupo de pares y el otro, es el sistema de escenarios y ámbitos institucionales que hacen de marco al encuentro y la cotidianidad de los grupos pertenecientes (Urresti, 2002).

1.3 El contexto escolar

En sus comienzos la escuela había sido creada específicamente para niños de hogares adinerados mientras que el resto provenían de familias más modestas, se dedicaban a los quehaceres domésticos como coser, tejer, sembrar, arar, cocinar. Luego de la Revolución industrial se hizo obligatoria la escolaridad de los niños en la primaria y por ley debían asistir a la escuela. Se manifestaron tres diferentes percepciones sobre la función de la escuela, para los padres, la escuela tenía el propósito de postergar algunas responsabilidades hogareñas y de oficio. Para los niños la función de la escuela era reunirse con pares, tener un grupo de pertenencia, jugar y aprender. Y por último para la escuela el propósito era que aprendieran a través de la enseñanza de los docentes y que obtuvieran excelentes calificaciones. A su vez, a los docentes se les asignaba doble delegación, tanto de la institución que lo nombraba y le daba una serie de atribuciones, como de los padres que le confiaban la educación de sus hijos.

Actualmente la situación se ha tornado muy diferente, ya que la institución no es condición suficiente para legitimar la autoridad a un maestro o asesor pedagógico, y muchas otras veces, los padres no están de acuerdo con las mediaciones e instrucciones pedagógicas que realizan éstos. Además, los alumnos de las nuevas generaciones defienden los derechos específicos que tienen, que se centralizan en poder expresarse, elegir, decidir, participar (Fanfani, 2010).

Cuando la escuela se diseñó, el objetivo era que sea una institución únicamente educativa, ya que se la relaciona desde una perspectiva intelectual y pedagógica. Sin embargo ésta característica es deficitaria, debido a que en esta década se comenzó a fomentar la educación de manera integral en las

áreas: morales, estéticas, físicas, sociales, afectivas, éticas, pedagógicas de cada estudiante, no es suficiente con instruir sino también formar (Trilla, 1999).

Por otro lado, una de las problemáticas que se suele observar es que ya no está en posición de cumplir con las expectativas sociales. Uno de los motivos principales es el déficit de los recursos que posee y las estrategias que ejerce, no pueden complacer exigencias complejas vinculadas tanto con el desarrollo de los aprendizajes como con la socialización y la creación de las subjetividades libres e independientes. De modo que la escuela se ha transformado en una institución sobrexigida, se le demanda más y se le brinda menos recursos necesarios para cumplir con los objetivos de la sociedad. Por consecuencia, aumenta la cantidad de escuelas débiles a las que se le adjudican funciones y tareas cada vez más difíciles de efectuar.

Otra preocupación que se manifiesta en las escuelas son los estrictos límites temporales interpretados como rígidos, puesto que los ritmos son predeterminados, horarios que acuerdan secuencias de minutos, se vivencia una cultura inflexible, estricta e inmóvil. La escuela en sí, clasifica ciertos momentos del día como: las faltas, retrasos, timbre o avisos del recreo, días lectivos, calendario escolar, reglas de convivencia y uniforme, en algunas instituciones tiende a verse de manera rigurosa pero en otras, se observa la flexibilidad en los tiempos, el ritmo se adapta a las actividades específicas, al interés y curiosidad de los estudiantes (Trilla, 1999).

Otras de las cuestiones que inquieta a la sociedad y al sistema educativo es la desvinculación del contexto con el contenido que se les brinda a los estudiantes (Ferreira, Peretti, Carandino, Eberle, Provinciali, Rimondino y Salgueiro, 2006). Los contenidos escolares son una selección basada con diversos razonamientos, saberes, competencias, técnicas, conocimiento que estén disponibles en la situación actual, de modo que sigue un orden secuencial. La escuela separa la enseñanza de su contexto de acción rápida por el hecho de “impartir conocimiento en el aula” por ende, se genera un divorcio entre el aprendizaje y la acción del mismo, que organiza al estudiante para una secuencia de premeditaciones de resultados alejados (Trilla, 1999). Por lo tanto, hay gran cantidad de horas de clase, pero un gran déficit en la

implementación de talleres, seminarios, trabajos de campo, de investigación, pasantías que posibilitan en gran medida una flexibilidad de los tiempos y espacios de las instituciones escolares (Ferreyra et al. 2006). Se considera que la escuela produce aprendizaje descontextualizado, emite un conocimiento desconectado del ámbito donde este se elabora y se utiliza. La institución escolar no crea conocimientos ni es el lugar para su aplicación (Trilla, 1999).

Para finalizar, es primordial comprender que es necesario recontextualizar el aprendizaje porque es el principio central de la escuela que se trata de relacionar el aprendizaje y el trabajo productivo (Trilla, 1999). Tomando esta perspectiva se entiende que “Para que una escuela pueda leer su contexto, entendido como el tejido de ciertas obras/ encadenamientos del discurso, es decir: con-texto, se hace necesaria la presentación del texto institucional. Si la escuela no tiene texto, en donde desarrolle y explicita su proyecto pedagógico institucional, no tiene posibilidades de articular acciones con otros, ya que le falta el que de dicha convocatoria” (Ferreyra et al.2006, p.12). Recontextualizar el aprendizaje es un desafío esencial de la pedagogía que se basa en vincular el aprendizaje y el trabajo productivo.

Capítulo 2

2.1 Conceptualización de la Motivación

La motivación es una de las variables fundamentales para la una buena calidad de vida. Etimológicamente el término motivación deriva del latín “motivus” o “motus” que significa “causa de movimiento” ya que posee relación con todo aquello que promueve a una persona para desempeñar y realizar una actividad. A sí mismo es considerada como el motor de la conducta humana, ya que el interés de la persona se activa a partir de una necesidad que la conduce a accionar (Trechera, 2005)

La definición clásica de motivación, la comprende como un conjunto de procesos integrados en la dirección, activación y persistencia de la conducta (Good y Brophy, 1983).

Huertas (2001) sostiene que la motivación es el “componente energético de cada sujeto, lo que empuja y le dirige, algo que no es tangible ni siempre evidente (Huertas, 2001, p. 47). A su vez, el autor sostiene que “Cuando uno explica motivación, tiene que decir que la motivación no es algo que esté en el mundo racional, ni es algo que esté en el mundo pasional. Aquellas cosas que gobiernan mis cosas del querer, son procesos racionales y también son procesos emocionales” (Huertas, 2012, p. 45).

En definitiva la motivación suele tener influencia sobre las conductas de cada sujeto y es necesaria para la intervención total en los procesos académicos, ya que el aprendizaje precisa tiempo y esfuerzo, donde los estudiantes deben seleccionar la acción más favorable a realizar para tener un máximo rendimiento (De Caso y García, 2006).

En el contexto educativo, según Ajello la motivación puede entenderse como “la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma” (Naranjo, 2009, p. 153). Por ende, el mantenimiento para las actividades tiene relevancia y significado para cada sujeto que las lleve a cabo de formar placentera.

Las causas que llevan a una acción no son únicamente motivacionales, hay otras, delimitadas, por ejemplo, por lo que sabemos hacer, lo que nos dejan hacer, las obligaciones y nuestro comportamiento. También, influye el

impacto del entorno social, las prohibiciones, los hábitos de otros que tienen incidencia en nuestro hacer. Además, se contempla que otras razones para llevar a delante una acción pueden ser el sistema de creencias, valores, conocimientos, aprendizajes que se formaron a través de la experiencia y sesgan el accionar de cada ser humano (Huertas, 2001). La motivación debe ser entendida como: “la trama que sostiene el desarrollo de aquellas actividades que son significativas para la persona” (Naranjo, 2009, p. 153). Desde la perspectiva educativa, se espera que la motivación sea valorada con el fin de aprender.

El mencionado autor sostiene que la motivación es fundamental para el proceso de aprendizaje, dado que predispone a los estudiantes a conducirse y regirse en formas que influye de manera crítica el desarrollo en tareas y actividades escolares que desencadenan el aprendizaje. La motivación es un proceso psicológico dinámico y no un estado fijo. Dicho proceso está compuesto por una serie de fases cíclicas, incorpora factores cognitivos y afectivos que generan influencia sobre la iniciación, dirección, calidad para una acción específica que contiene un propósito en su fin.

2.2 Fases de la motivación

La primera fase es, la interpretación de la situación, de los escenarios que vivimos. Hace referencia a que la motivación tiene significado cuando se comprende y se tiene en cuenta la situación específica en la cual se produce. En cada situación puntual el sujeto distingue indicios de activación, ciertas señales, prepondera unos estímulos sobre otros, observa exigencias, comprende los incentivos que logra alcanzar. Cada sujeto analiza y observa el contexto en donde se encuentra inserto y percibe no solo las características de su entorno, también el conocimiento, creencias, valores y estilos que el sujeto interpreta en función a sus experiencias y aprendizaje socialmente (Huertas, 2000).

La segunda fase, son los elementos motivaciones, el concepto de motivo y de meta. Focalizarse en lo motivacional da sentido en lo que desea el sujeto y su viabilidad, elaborar un estudio de los beneficios y contras de cada meta. El concepto de motivo, se puede confundir con el de meta, pero el motivo se basa

en un conjunto de pautas para la acción, emocionalmente cargadas, que implican la anticipación de una meta o propósito. Uno de los sinónimos de motivo podría ser el de deseo, la Real Academia española lo define como el movimiento energético de la voluntad hacia el conocimiento, posesión o disfrute de una cosa. A su vez, todo proceso motivacional tiene significado porque está conducido a una meta u objetivo. La meta depende del significado social que se le designe a esa situación, del valor que se le dé, del conflicto que se perciba, de la complicación de las acciones que conlleva la gratificación (Huertas, 2000).

Finalmente, la tercera fase y última es el control cognitivo o consciente de la acción. Se explica que en el proceso motivacional está definido como un conjunto de procesos cognitivos que participan en la activación humana de la acción. El control cognitivo se ocupa de programar y planear el comportamiento, de constituir las acciones destacadas para alcanzar lo deseado. Se basa en el análisis de la información solicitada para la meta seleccionada y proporcionar los procedimientos para su logro (Huertas, 2001).

Por ende, es necesario que los elementos cognitivos en el proceso motivacional estén encabezado por las metas, los planes de acción, las expectativas y las explicaciones o atribuciones causales.

2.3 Teorías de la motivación:

Diversas son las teorías que despliegan aspectos vinculados a la motivación, para este trabajo particular se han seleccionado las posturas de Maslow, Herzberg y McClelland por considerarse las más significativas en relación a la temática abordada.

Teoría de Maslow:

El enfoque humanista destaca las habilidades de las personas para alcanzar su desarrollo, sus características favorables y la libertad de decidir su camino. Dentro de esta visión se encuentra seleccionada la teoría de las necesidades propuesta por Abraham H. Maslow (Naranjo, 2009).

Siguiendo los lineamientos del mencionado autor hace hincapié en que las personas están motivadas por cinco tipos de necesidades: las fisiológicas,

de seguridad, sociales, autoestima y autorrealización. Estas necesidades humanas están organizadas jerárquicamente en una pirámide. Las de orden inferior o básicas, hacen referencia a las necesidades de supervivencia que son comprendidas como las fisiológicas y las de seguridad, que deberán ser satisfechas en primer orden, Luego, identificó las secundarias denominadas como superiores, y referidas a la motivación de crecimiento, son las sociales, autoestima y autorrealización, y que son satisfechas en segunda instancia. (Araya y Pedreros, 2009).

El modelo desarrollado por Maslow ha contenido un profundo reconocimiento, muchos autores de renombre citan sus postulados como la teoría más conocida de la motivación. En una revisión y actualización de dicha teoría, Valdés (2005) señala dos necesidades complementarias que experimentan aquellas personas que han saciado las cinco anteriores, las definió como cognoscitivas y son las necesidades de conocer y entender el mundo que rodea a la persona y la naturaleza. Y la necesidad de satisfacción estética, referida a las necesidades de belleza, simetría y arte en general (Naranjo, 2009).

Teoría de Alderfer:

El autor, desarrolló la teoría de las necesidades de existencia, relación y crecimiento. No establece conceptos nuevos, sino que se basa en la teoría de jerarquía de las necesidades de Maslow (Naranjo, 2009). Las describe de la siguiente forma:

Las necesidades de existencia requieren para su saciedad de bienestar físico, seguridad (Araya y Pedreros, 2009).

Y la satisfacción de las necesidades materiales. Luego, las de relación, son aquellas que se requiere de pertenencia a un grupo, aceptación y relaciones interpersonales (Naranjo, 2009). Por último, están las necesidades de crecimiento y desarrollo personal (Araya y Pedreros, 2009). Son cubiertas cuando los sujetos alcanzan objetivos esenciales para la construcción de su proyecto de vida, además incorporan la autoestima, el reconocimiento y la autorrealización (Naranjo, 2009).

Alderfer (1969) señala que en la exteriorización de una nueva necesidad, no es necesario que se hayan satisfecho completamente las inferiores. Además, este mismo autor descubrió que existe un movimiento ascendente de la jerarquía de necesidades, por lo tanto las personas que se frustran por no poder cubrir algunas necesidades, retrocederá para satisfacer las necesidades de orden inferior (Araya y Pedreros, 2009).

La teoría de las motivaciones sociales de McClelland

McClelland desarrolla la teoría de las motivaciones sociales, sostiene que se basa en tres motivaciones fundamentales, que emergen de las necesidades sociales: son las necesidades de logro, de poder y las de filiación (Araya y Pedreros, 2009).

La motivación de logro se refiere a la necesidad que expresa cada persona con el propósito de elaborar objetivos y metas que le genere satisfacción y los lleva a la realización. También, tiene interés en desarrollarse, buscar el éxito y confrontar el fracaso. A su vez, señaló como un proceso que promueve el esfuerzo, el crecimiento y la excelencia (Mujica, Asmara, Thomas, Mennella y María, 2009).

Siguiendo esta postura teórica y vinculándola con el espacio educativo, puede sostenerse que si los estudiantes se manifiestan responsables y comprometidos de forma directa sobre sus logros académicos, expondrán mayor constancia en las tareas que se propongan, puesto que vinculan sus logros con sus intereses. Por ende, lo mencionado anteriormente se relaciona con la probabilidad de aprendizaje y un rendimiento académico favorable, ya que es imposible sin una motivación óptima .

En referencia a las motivaciones de poder McClelland señala que “el éxito alcanzado en el auto control, es la capacidad para gobernar emociones, pensamientos y conductas y en la fortaleza interior” (Mujica et al. 2009, p.47). Se comprende que las personas que tiene una elevada necesidad de poder, disponen de mayor tiempo y esfuerzo planeando cómo tener y ejercer poder. Estas personas interpretan que es necesario confrontar y ganar argumentos,

convencer a otros, lograr que sus opiniones predominen del resto y generar disconformidad a otros sí no ejerce autoridad (Naranjo, 2009).

En cuanto a la motivación de afiliación, es definida por McClelland como “la forma de conducta social que responde a un impulso que encuentra satisfacción a través de la creación, contacto y disfrute de vínculos afectivos con otras personas” (Mujica et al, 2009, p. 147). La meta es lograr un vínculo mutuo sobre el mantenimiento de una relación afectiva. Las personas que se encuentra posicionadas en el eje de afiliación suelen prescindir el rechazo social, por ende, buscan ser aceptados y solicitados a raíz de la cooperación que dispongan a otros (Mujica, et al. 2009).

2. 4 La motivación intrínseca:

La motivación intrínseca se focaliza primordialmente en el proceso de aprendizaje. Uno de los propósitos para los estudiantes es que logren desenvolverse en capacidades específicas que favorezcan la comprensión de contenidos de diversas materias, utilizando diferentes estrategias y la comprensión para internalizar lo aprendido. Los estudiantes con este estilo asientan un orientación más profundó en función a las estrategias para la entendimiento e incorporación de los contenidos (López y Pino, 2016). Cuando se habla de motivación intrínseca, se refiere a una acción que permanece motivada cuando el interés se encuentra en la propia actividad, ya que no es un medio para otras metas sino un propósito en sí misma. Son acciones que se realizan sin ninguna recompensa externa que la regule. Además, hace hincapié en conductas que las personas consideran de gran interés y desean realizar en ausencia de consecuencias o las que son interesantes por sí mismas y no necesitan algún reforzamiento (Deci y Ryan, 2000).

De manera que hay consenso entre los autores para vincular a la motivación intrínseca con las acciones que se llevan a cabo por la curiosidad e interés de la actividad misma y no de percibirla como un medio para lograr otros objetivos (Rojas, 2008).

Deci y Ryan, señalan que el accionar en la regulación de la motivación intrínseca esta argumentado en tres características. La primera es de autodeterminación, se relaciona con conocer cuáles son los gustos de cada

persona, también comprender y sentir que el control del accionar depende de cada persona en particular. La segunda, es la de competencia, creerse capaz de realizar una actividad, afirmar las habilidades que poseen y progresar en desafíos alcanzables. Y para finalizar, el tercer sentimiento o característica tiene que ver lo que yo creo que se, lo placentero vinculado con agradable de realizar algo particular y familiar, ya que las personas deben encontrarse cómodas para hacer la actividad. (Huertas, 2012)

Uno de los elementos implicados en la motivación intrínseca es la autodeterminación y la autonomía. La autodeterminación es la sensación de que cada persona tiene la responsabilidad de su accionar, es uno quien las comienza, mantiene y controla. A sí mismo, se comprende que la autonomía, también consideró como autodeterminación, como el dispositivo fundamental de la motivación intrínseca define la fuerza y energía del hacer de cada persona. (Huertas, 2012).

El segundo de los elementos principales para la motivación intrínseca es la competencia de cada persona, los autores refieren a las habilidades de cada persona (Huertas, 2012). La percepción de cada competencia aumenta la motivación y la percepción de incompetencia la reduce (Decy y Ryan, 1985).

Huertas (2001) afirma que cualquier acción, al tener una mayor sensación de competencia, el sujeto va a tener más entusiasmo, empeño e inclinación por la misma. En fin, la percepción propia de competencia va a definir las expectativas y atribuciones que realicemos de nuestros resultados. A su vez, la sensación de competencia depende de la interpretación que hagamos de nuestras experiencias del pasado.

Para que se dé el reto óptimo de una actividad se tiene que brindar tres condicionantes: que dependa el control del sujeto, tener un nivel abundante de competencia, el grado de dificultad en la realización de la tarea. En conclusión, la sensación que define el reto óptimo se genera cuando se dispone de equilibrio entre las habilidades de la persona, la autonomía y la dificultad en la tarea. Es fundamental reconocer que hay un concepto de origen histórico que hace referencia a motivación intrínseca, la curiosidad humana. De modo que, los espacios que propician desarrollarla ayudan a planear y producir desafíos y

metas en las personas. En sí, es una manera de explicar la idea vygotskiana de la zona de desarrollo próximo, el reto óptimo o el desafío (Huertas, 2012).

El eje de la motivación intrínseca genera la disponibilidad en los estudiantes en posicionarse en la resolución de la tarea desde una visión de disfrute e interés (Parrales y Solórzano, 2014). Dado que un estudiante motivado intrínsecamente produce actividades que le dé un significado focalizado en un desafío cognitivo y disponible para desenvolverse en tareas de aprendizaje que le generen un pensamiento más profundo y crítico (Parrales Rodríguez y Solórzano, 2014).

2.5 Motivación extrínseca:

Se habla de motivación extrínseca cuando el propósito de la meta está relacionado con una circunstancia externa, con una garantía de beneficio concreto y exterior. La motivación extrínseca, hace referencia a que el aprendizaje es secundario y no es permanente (Farias y Pérez, 2010).

Se observa en el ámbito educativo que los estudiantes que poseen una motivación extrínseca se suelen responsabilizar en tareas que brinden la oportunidad de tener recompensas externas (Rojas, 2008). Además, es probable que tiendan a realizar actividades más fáciles y rápidas para obtener un mérito asegurado (Paoloni, 2009).

Rojas (2008) describe que la orientación motivacional extrínseca tiende a promover en las personas la ejecución de una conducta específica para complacer otros objetivos que no están vinculados con la tarea en sí. Habitualmente, en el contexto escolar se perciben como: tener excelentes notas, reconocimiento, evitación del fracaso. De modo que, los estudiantes que poseen una orientación extrínseca suelen realizar conductas por presión, o para no obtener bajas calificaciones o desaprobación (Parrales y Solórzano, 2014). Por consiguiente, las personas se encuentran enfocadas en los resultados que se obtienen y no en el proceso de aprendizaje, dado que hay cierto predominio en aprobar las calificaciones, más que en aprender. Por lo tanto, el aprendizaje que se genera en los estudiantes suele ser superficial (López y Pino, 2016).

Se considera pertinente abordar las conceptualizaciones de impulso, incentivo y refuerzo. El primero se comprende como “todos los distintos agentes internos permanentes responsables de la fuerza u orientación de la acción” (Huertas, 2001, p.102). En general, la psicología conductual, avala que un impulso nunca definirá de modo definitivo un comportamiento, éste se encontrará dependiendo de otros factores, como los refuerzos e incentivos. El autor define al refuerzo como “cualquier aspecto del entorno que se presenta al sujeto durante o después de una secuencia de acciones y que modifica la probabilidad de aparición posterior, en el mismo sujeto de esa secuencia de acciones” (Huertas, 2001, p. 102). La recompensa surge si ese objeto o circunstancia incrementa la probabilidad de que se produzca la acción y el castigo ocurre si la disminuye. Otro concepto adecuado de describir es el de incentivo, se refiere a cualquier objeto o circunstancia externa a la que se le asigna un valor específico y que a su vez, le da intensidad a una conducta que se empieza.

Los refuerzos se aplican durante o después de la conducta y los incentivos orientan el valor previo a la acción. Por lo tanto, los conceptos de incentivo y refuerzo son similares en cuanto a la semántica, pero se diferencian por la etapa y situación de aprendizaje. En diversas ocasiones, es común generar incentivos en situaciones de condicionamiento clásico y utilizar refuerzos en situación de condicionamiento operante (Huertas, 2001).

Hay cierto efecto nocivo del refuerzo en diferentes condiciones, las mismas deben recabar una recompensa para dañar la acción, una de ellas es el requisito del premio que damnifica el interés intrínseco es llegar y aguardar el refuerzo. Por ende, la expectativa de la recompensa, en mayor grado que la recompensa lo que debilita la acción (Huertas, 2001). La segunda condición hace hincapié en las implicancias del control, a la orientación de regulación externa de la actividad que significa un refuerzo usualmente. De lo contrario, para que no genere efecto, la recompensa tiene que ser informativa y debe ser útil para la calidad de la realización, por ende, en la ejecución de la actividad, no debería formarse la percepción de que el refuerzo contrala la actividad (Huertas, 2001). Habitualmente, las recompensas sociales o las que no son materiales, no suelen ser nocivas a una acción intrínseca. Aunque, cuando se

focaliza en refuerzos tangibles, concretos como premios en dinero, si afectan. Las recompensas simbólicas no son perjudiciales para generar la motivación (Huertas, 2001).

Se ha observado que las recompensas son consideradas benéficas cuando se dan luego de una tarea intrínseca, porque el reconocimiento y la recompensa de las personas hacia otras por realizar lo que es placentero para sí mismas, es el mejor apoyo para las personas (Huertas, 2001).

Las correlaciones entre la motivación extrínseca e intrínseca fueron modificando a lo largo de los últimos años. A priori, ambas motivaciones se consideraban opuestas, luego con diferentes investigaciones que se realizaron posteriormente determinaron que las dos podían coexistir. Se examina la posibilidad de que ambas se potencian en el aula y se complementen recíprocamente.

Capítulo 3

3.1 Conceptualización del Aprendizaje:

Para Pozo (1989) el aprendizaje es una propiedad adaptativa de los seres vivos. Para el ser humano, es fundamental incorporar la cultura, para así poder formar parte de ella. El aprendizaje de la cultura dispone de las actividades que tienen que comprenderse en el contexto de las exigencias sociales que las producen.

De modo que el aprendizaje se establece en los conocimientos previos del sujeto, que son concretos y singulares de cada uno (Pozo, 2008).

Para Gvirtz y Palamidessi (2006) el aprendizaje es una modificación relativamente estable de las pautas de conductas realizadas con el fin de lograr una adaptación al medio en el que vive el individuo. Como el aprendiz piensa, reflexiona y procesa los conocimientos tiene relación con las características individuales de lo que aprende, por ello busca reencontrarse con situaciones placentera y evitar las que le producen sufrimiento (Schlemenson, 1996).

3.2 La motivación y el aprendizaje

Se comprende que las diferentes orientaciones motivacionales generan tipos de aprendizaje diferente. De modo que es posible que el estudiante cuando logra una motivación intrínseca adhiera a las actividades por curiosidad y desafío que estas le generan. Se fomenta que los estudiantes logren realizar un esfuerzo mental significativo durante las actividades o tareas que se llevar a cabo en la escuela. Formando así, un proceso de aprendizaje comprometido y desarrollado.

De igual forma se pone en evidencia que un estudiante focalizado en la motivación extrínseca se incline a realizar aquellas actividades que brinden la oportunidad de poseer recompensas, también es posible que tales estudiantes recurran a realizar tareas con mayor facilidad y rapidez, con el fin de obtener el resultado (Rojas, 2008).

3.3 Aprendizaje significativo y memorístico:

Fue conceptualizado por David Ausubel entre los años 1963 y 1968. Su teoría explicita que el aprendizaje significativo se genera—cuando los

estudiantes logran vincular los conceptos y le dan significado a través de la estructura conceptual que ya han adquirido. A su vez, los estudiantes construyen nuevos conocimientos teniendo en cuenta los saberes que han formado anteriormente (Ausubel, 1983). Rodríguez (2004) describe que el aprendizaje significativo es una teoría psicológica que se caracteriza en los procesos que el sujeto pone en juego para aprender.

Los estudiantes aprenden cuando encuentran un significado a lo que se les propone aprender. Para construir un aprendizaje con sentido se necesita tener en consideración la experiencia que ha adquirido el estudiante, tener presente los conocimientos previos que el mismo posee, a posteriori producir relaciones significativas entre los conceptos nuevos con los preexistentes (Rodríguez, 2004).

El aprendizaje mecánico o conocido como el aprendizaje repetitivo, por el contrario, se genera cuando el aprendizaje se centra en simples asociaciones puramente arbitrarias. En cambio, el aprendizaje significativo es retenido por mayor tiempo, puesto que se vincula con otro conocimiento que el sujeto ya posee, de esta manera estaría más disponible para su aplicación. Así, cada estudiante puede dar cuenta de una estructura cognoscitiva característica y singular (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978).

Capítulo 4

4.1 El Concepto de la enseñanza:

El autor Daniel Feldman, sostiene que la enseñanza contempla un proceso de influencia por parte de una persona sobre otra, de modo que concluyen sabiendo lo antes sabía los demás. De modo que, se logra identificar movimiento y circulación (Constanzo, 2013).

Fenstermacher (1989) explica que las respuestas de cómo se debe enseñar o como categorizamos una buena enseñanza concuerdan con definiciones trabajadas desde la enseñanza formal en los sistemas educativos. Dorsch (1985.p.256) argumenta que la enseñanza es "todo influjo interpersonal que cambia intencionalmente el modo como otras personas pueden o quieren comportarse". A sí mismo, Díaz y Martins (1986.p. 66) afirma que la enseñanza es un "proceso más o menos deliberado de procurar que otra persona o personas aprendan, es decir, modifique sus conocimientos, actitudes, habilidades y comportamientos en general, mediante situaciones, estímulos y esfuerzos que favorezcan la vivencia de las experiencias necesarias para que se produzcan en ella de una manera más o menos estable, las modificaciones deseadas".

Pozo (2006) señala que las representaciones y las concepciones son interpretadas como teorías implícitas (aquellas ideas que los sujetos tienen sobre algún concepto, aunque muchos de ellos ignoren o no sepan siquiera que las tienen y en qué consisten). Además, agrega que las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje son una herencia cultural, pues son transmitidas de forma más implícita que explícita a través de las actividades que se realizan en las aulas. De acuerdo a Pozo (2006), toda la información que una persona conoce sobre enseñanza y aprendizaje rige sus formas de actuar.

Los contenidos de la enseñanza son el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera valiosa y esencial. Los mismos dada su importancia requieren del diseño y aplicación en actividades educativas sistematizadas. Quien enseña debe reconocer las dificultades que enfrenta quien aprende, las que a veces surgen

de la perspectiva de quien enseña o de la complejidad de los contenidos a enseñar. Delimitar y secuenciar el contenido es importante para abordar la enseñanza por tanto es importante que el docente analice dicho contenido en función de las características de los estudiantes realizando una reflexión previa.

Freire “Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”. Es una de las frases más conocidas por el autor, que promueve la reflexión de la práctica docente con el fin de lograr la comprensión en que enseñar no es depositar conocimiento sino acompañar a los estudiantes a la elaboración de un saber que perdure toda la vida.

Pero sólo la intención de enseñar unos contenidos específicos no alcanza para pensar en la buena enseñanza. Una definición muy aceptada acerca de qué es una buena enseñanza pertenece a Fenstermacher, (1989), cuando la distingue de la enseñanza exitosa. Para él el calificativo bueno tiene una fuerza moral y epistemológica: la primera alude a los valores éticos que promueven en los estudiantes y la segunda a si lo que se enseña es, dentro de la lógica de la disciplina, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea y lo entienda.

Es necesario contemplar las estrategias de enseñanza ya que promueven el aprendizaje. Las *estrategias de enseñanza* son las anticipaciones que se especifican a una planificación y permiten aproximarse a los objetivos de aprendizaje propuestos por el docente, constituyendo un modo general de plantear la enseñanza en el aula.

Este incluye actividades del docente y las del alumno en relación con un contenido por aprender, contemplando las situaciones didácticas que han de proponerse, los recursos y materiales que han de servir para tal fin. A su vez, son los procedimientos que utiliza el profesor en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.

Para finalizar, se plantea que es necesario comprender que la buena enseñanza aquella que deja en el docente y en los alumnos un deseo de continuar enseñando y aprendiendo, a la vez que la incorporación y el dominio de nuevos conocimientos y por mala enseñanza aquella que aparenta o finge

ser lo que no es que no produce los resultados esperados, aquella que frustra e inhibe nuevos aprendizajes y nuevas enseñanzas.

4.2 Relación entre la docencia y la motivación

Para acompañar a los docentes en su tarea educativa, haciendo foco en los aspectos motivacionales, Epstein desarrollo el acrónimo de TARGET que describe las seis dimensiones para la acción motivacional que pueden desplegarse en el aula, ellas son: Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Grupos, Evaluación y Tiempo (Huertas, 2000). A continuación desarrollaremos las dimensiones mencionadas.

La dimensión de *tarea* alude a la elección y manifestación de las actividades que el profesor plantea para que los estudiantes realicen, consecuencia de los objetivos curriculares propuestos. Ames (1992) definir tres componentes fundamentales: entiende la estructura de la clase de manera *multidimensional* por ello, comprende que los docentes deben promover la construcción de la autonomía y posibilitar la representación de la tarea seleccionada con mayor grado de interés. La oportunidad de plantear diversas tareas para todos los estudiantes con un mismo objetivo permite que la motivación para el aprendizaje se genere de una manera más eficiente, en contraposición a la clase unidimensional que contempla una sola tarea y objetivo (Huertas, 2000).

Por consiguiente, en segundo lugar Ames arribó a la conclusión basada en los datos empíricos y considera que las tareas con un grado intermedio de dificultad optimizan la motivación para el aprendizaje. Para finalizar, el último componente es el que hace hincapié a la fragmentación de la actividad “Si nos limitamos a proponer las tareas desde el punto de vista del resultado final sin hacer una alusión sistemática a los diferentes pasos que nos permiten lograr ese resultado, potenciamos la aparición de actitudes de indefensión entre los alumnos menos preparados para hacerla y atribuciones del éxito a la inteligencia entre los alumnos que son capaces, por si solos de llegar al final” (Huertas.2000, p.244). Por otra parte, cuando se promueven tareas refiriendo al producto final y a la vez al proceso esta mirada enriquece la motivación para aprender (Huertas, 2000).

La dimensión de *autoridad*, hace referencia a los docentes que apuntan a desarrollar la autonomía y compromiso, además de regular el proceso escolar (Huertas, 2000). A su vez, Printrich señala que los modelos sobre el aprendizaje autorregulado enfatizan que la creencia del control se relaciona con la oportunidad que poseen los estudiantes de modelar y controlar los aspectos propios de sus cogniciones, conducta y motivación, aludiendo así, la importancia de la autonomía. Por ende, Ames propone que hay que enseñarles a elegir, plantear situaciones donde ellos y ellas tenga que tomar una decisión y brindar la posibilidad para el desarrollo de la independencia y compromiso (Paoloni, 2009).

Huertas sostiene que la dimensión de *reconocimiento* hace hincapié en que los docentes son considerados como referentes para la valoración de los estudiantes cuando realizan las tareas y actividades dentro del aula y durante el crecimiento de cada uno (Paoloni, 2009). El núcleo central del tema es saber qué se elogia, es decir qué esfuerzos y fortalezas se reconocen en los estudiantes, y cómo se elogia. Tanto Ames (1992) como Printrich y Schunck (1996) ponen en evidencia este tema y lo vinculan con la motivación para el aprendizaje, ellos recomiendan que: “Con respecto a qué elogiar, parece claro que lo deseable es que el profesor elogie el esfuerzo y el progreso personal, insistiendo que los errores son una parte más del proceso de aprendizaje” (Huertas.2001, p. 146). A su vez, no es suficiente con elogiar a los estudiantes, sino que hay que darle pistas que sean útiles para proseguir con la tarea. También, el docente debe recomendar los aspectos a través de los cuales los estudiantes tienen que progresar.

Con respecto a la dimensión de *grupo* Huertas y Montero (Paoloni, 2009) señalan que los espacios que generan mutua confianza y propicien el trabajo de pares en grupo son adecuados para crear una óptima aceptación social y fomenta el patrón de motivación orientado a metas de aprendizaje. Huertas (2001) sostiene que trabajar en grupo no solo fomenta la motivación para el aprendizaje, sino que posee resultados que se podrían comprender como terapéuticos para los estudiantes que ya han establecido un patrón motivacional de miedo al fracaso.

La dimensión *evaluación* se caracteriza por la modalidad de valorar y estimar el rendimiento académicos de los estudiantes, esto constituye un papel importante en la solidificación de los patrones motivacionales mediante la elección de metas (Alonso Tapia, 2000). Ames (1992), Prinrich y Schunk (1996) así mismo como Alonso (1995) y Montero (1989) visibilizan tres dimensiones de la evaluación relacionadas con la motivación para el aprendizaje, las misma son: dimensión *norma-criterio*, la dimensión *proceso-producto* y la *dimensión pública-privada* (Huertas, 2001). En la dimensión *norma-criterio* el docente brinda información sobre el rendimiento de los estudiantes, esto produce que los estudiantes se centren en una sola capacidad, la inteligencia. Por otro lado, si los docentes realizan una evaluación del rendimiento dirigida a criterios específicos del logro, así se lograría favorecer la percepción de que todos los estudiantes pueden mejorar su aprendizaje. El concepto de inteligencia en este caso se refiere a fortalecer las habilidades y capacidades a través del esfuerzo (Huertas, 2000).

La segunda dimensión es *proceso-producto*. Cuando el docente se focaliza en la evaluación dirigida al producto, sin brindar información del proceso, genera que los estudiantes se ocupen solo del resultado final y su realización, y no del proceso. En compensación, una información consecuente sobre el proceso y también teniendo en consideración el producto, enfocará a los estudiantes en una óptima motivación para el aprendizaje. La tercera dimensión, la evaluación *pública-privada* se vincula con el reconocimiento. Hacer público el producto de una evaluación podría generar comparaciones y competencia. En cambio, cuando se realiza de manera privada se le informa al estudiante sobre su proceso, se busca estrategias para mejorar errores y se focaliza en el crecimiento personal, esto fomenta la motivación para aprender (Huertas, 2000).

Para finalizar, la última dimensión es la de *tiempo* en cuanto a la revisión bibliográfica es la que menos ha sido estudiada en relación a la motivación para el aprendizaje (Paoloni, 2009). Sin embargo, Pintrich y Schunk describen la importancia de dirigir de manera tolerante los tiempos para resolver las actividades y tareas propuestas, principalmente en estudiantes que tienen un ritmo más lento o con mal rendimiento. “Se trata, de hacer asignaciones de

tiempo especiales para que este tipo de alumnos sin que se rompa el ritmo de la clase” (Huertas, 2000,p. 249).

En conclusión, es fundamental comprender que las seis dimensiones para la acción motivacional del aula sirven para lograr identificarlas y construir estrategias para potenciar la motivación de los estudiantes para el aprendizaje.

Capítulo 5

5.1 Título: Motivación del docente para el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar en adolescentes.

5.2 Pregunta: ¿La motivación del docente favorece el aprendizaje en los estudiantes?

5.3 Dirigido: Profesores de nivel medio.

5.4 Instrumento cualitativo: Entrevista a profesores.

Capítulo 6

6.1 Entrevista a los docentes:

Se realizaron 12 entrevistas a docentes con el fin de indagar la motivación al enseñar.

Preguntas para los docentes: (se espera mínimo 2-3 renglones de respuesta)

1. ¿Qué características y capacidades considero importante para reconocer a un buen docente?
2. ¿El aprendizaje de mis estudiantes depende de mi actitud y motivación? ¿Por qué?
3. ¿De qué manera me doy cuenta que estoy motivado/a para enseñar?
4. ¿Cómo puedo mejorar mi motivación para enseñar?
5. ¿Qué obstáculos identifico para desarrollar mi motivación?
6. ¿De qué manera puedo motivar a los estudiantes?

6.2 Resumen de cada pregunta:

Primer Pregunta: ¿Qué características y capacidades considero importante para reconocer a un buen docente?

Las características y capacidades mencionadas se relacionan con la paciencia, innovación, aprendizaje constante, capacidad de adaptación y producción de estrategias que generen el interés de los alumnos por el contenido.

Segunda Pregunta: ¿El aprendizaje de mis estudiantes depende de mi actitud y motivación? ¿Por qué?

Todos los docentes entrevistados respondieron que depende en parte de ellos generar la motivación en los estudiantes, a sí mismo afirman que los estudiantes también tienen una gran responsabilidad, en cuanto a su iniciativa y constancia por el aprendizaje.

Tercera Pregunta: ¿De qué manera identifico que estoy motivado/a para enseñar?

La gran mayoría de docentes entrevistados, mencionaron dos instancias para identificar su motivación a la hora de enseñar. La primera, esta centrada en la preparación de la clase, sus estrategias, metodologías y creatividad. Y la segunda es durante la explicación y observar como los estudiantes construyen el aprendizaje y se visualizan concentrados y participativos.

Cuarta Pregunta: ¿Cómo puedo mejorar mi motivación para enseñar?

La gran mayoría hizo énfasis en realizar cursos, capacitaciones y talleres para mejorar su enseñanza, ya que relacionan su motivación con la manera de enseñar y la recepción que tienen los estudiantes del contenido.

Quinta Pregunta: ¿Qué obstáculos identifico para desarrollar mi motivación?

Todos los docentes respondieron que es la monotonía, la falta de creatividad y el desinterés de los estudiantes en cuanto al contenido o disciplina a enseñar.

Sexta Pregunta: ¿De qué manera puedo motivar a los estudiantes?

Ellos mencionaron dos formas específicas. Una es, preguntarles a los estudiantes, que sugerirían o agregarían para las próximas clases en cuanto a la metodología, de esta forma los hacen participe de la construcción del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Otra manera, es compartirles los objetivos de los contenidos a alcanzar y luego sus logros, con el fin de que estos puedan ver sus progresos.

Capítulo 7

Conclusión:

El propósito de este estudio fue analizar la variable motivación en una determinada población de docentes, que se encontraran enseñando en el nivel medio.

Para esto se utilizó la metodología cualitativa, a través de una entrevista a los docentes, de modo que fue de gran utilidad para estudiar la variable: motivación para la enseñanza.

En este trabajo se corroboró la hipótesis testeada, que sostiene que la motivación de los docentes al enseñar, favorece el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Uno de los déficits de este trabajo fue el escaso número de participantes que compone la muestra ya que puede derivar en resultados acotados o miradas parciales sobre el fenómeno en cuestión, además la muestra se realizó a profesores de nivel medio.

De acuerdo con los resultados, se debería continuar analizando cómo generar un equilibrio entre la motivación de los docentes y de los estudiantes, de manera que favorezca y optimice el proceso de aprendizaje en los estudiantes. Sería ideal generar programas sobre ambas motivaciones e implementar estrategias para beneficiar a los adolescentes que estudian en el nivel medio con el fin de construir un aprendizaje significativo, que los mismos logren activar sus conocimientos generados en el contexto escolar a sus vidas diarias.

Capítulo 8

Referencias:

- Araya, L. y Pedreros, M. (2009). *Análisis de las teorías de motivación de contenido: Una aplicación al mercado laboral*. Revista de Ciencias Sociales.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología evolutiva. Un punto de vista cognitivo* (2a. ed.). México: Trillas.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1978). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Mexico: Trillas.
- Costanzo, Magdalena (2013) "Unidad II: Enfoques pedagógicos. Pensar la enseñanza en el Siglo XX". Fundamentos de la Educación. Ciclo Pedagógico Universitario. Buenos Aires. Universidad del Salvador.
- De Caso, A, M. y García, J.N. (2006). *Relación entre la motivación y la escritura*. Revista Latinoamericana de Psicología.
- Dueñas, G. (2013). *La patologización de la infancia: Problemas e intervenciones en las aulas*. III. Argentina: Noveduc.
- Good, T., y Brophy, J. (1983). *Motivación. Psicología educacional*. México: Interamericana.
- Huertas, J.A. (2000) *Motivación, querer aprender*. Argentina, Buenos Aires: AIQUE.
- Huertas, J. A. (2012). *Los efectos de los afectos en la motivación y en la autorregulación*. Revista electrónica, Ciencias Psicológicas.
- Naranjo, M. L. (2009). *Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo*. Revista Educación.
- Tenti Fanfani, E. (2010) *Viejas y nuevas formas de autoridad docente*, Revista Todavía. Buenos Aires, Fundación Osde.
- Trilla J. (1999) *Ensayos sobre la escuela*. Laertes S.A. de Ediciones.

- Naranjo, M. L. (2009). *Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo*. Revista Educación.
- López, R. y Pino (2016). *Cambios en la motivación del alumnado durante su carrera universitaria*. Revista electrónica, Estudio transversal.
- Farias D.; Pérez J. (2010) *Motivación en la Enseñanza de las Matemáticas y la Administración*. Revista formación universitaria.
- Fenstermacher, G.; Soltis, M. "Enfoques de la enseñanza". Amorrortu Editores. Buenos Aires, 1998.
- Ferreira, H., Peretti, G., Carandino, E., Eberle, M. J., Provinciali, D., Rimondino, R. y Salgueiro, A. (2006). Educación Media en Argentina: ¿El Problema de los Problemas? *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Urresti, M. (2002). *Consumos culturales y usos de la ciudad, en Revista Encrucijadas*, Núm. 16, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Mujica A., Asmara Z.; Thomas S., Irene M.; Mennella V. y María S. (2009). *Relación entre la motivación y el rendimiento en estudiantes de lenguas modernas*. Revista electrónica: Omnia.
- Paoloni, P. V. (2009). *Contextos favorecedores de la motivación y el aprendizaje. Una propuesta innovadora para alumnos de Ingeniería*. Revista electrónica: Electronic Journal of Research in Educational Psychology.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions*. Contemporary Educational Psychology.
- Rojas, H.L. (2008). *Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico*. Revista Liberabit, (14) pp. 15-20.
- Hernández Rojas, G. y Díaz Barriga, F. (2013). *Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos*. Revista electronica Sinéctica.

- Huertas, J.A. (2000) *Motivación, querer aprender*. Argentina, Buenos Aires: AIQUE.
- Huertas, J. A. (2012). *Los efectos de los afectos en la motivación y en la autorregulación*. Revista electrónica, Ciencias Psicológicas.
- Parrales, S. y Solórzano, J. (2014) *Motivación y estrategias de aprendizaje del estudiantado de la escuela de orientación y educación especial*. Revista Actualidades Investigativas en Educación.
- Gvirtz, S. y Palamidessi M. (2006) *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Argentina, Buenos Aires: Aique.
- Paoloni, P. V. (2009). *Contextos favorecedores de la motivación y el aprendizaje. Una propuesta innovadora para alumnos de Ingeniería*. Revista electrónica: Electronic Journal of Research in Educational Psychology.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata
- Pozo, M. I. (2008). *Aprendices y Maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Buenos Aires, Alianza.
- López, R. y Pino (2016). *Cambios en la motivación del alumnado durante su carrera universitaria*. Revista electrónica, Estudio transversal.
- Schlemenson, S. (1996). *El aprendizaje: Un encuentro de sentidos*. Buenos Aires, Kapeluz.
- Rodriguez, L. (2004). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología constructivista*. Tenerife. España: Centro.