



**Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía**

# **MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA COVID-19**

Estudiante: Levin Lara

**Títulos a obtener:**

Licenciada en Psicopedagogía

Profesora en Psicopedagogía

Licenciatura y Profesorado en Psicopedagogía

Fecha: Diciembre 2022

## **AGRADECIMIENTOS**

Quisiera agradecer en primer lugar a mis padres quienes me dieron la oportunidad de poder estudiar la profesión que elegí para mi vida. A mi hermana que junto a ellos me apoyaron en todo momento, siempre con palabras de aliento, tranquilizadoras y con mucha paciencia y amor me acompañaron durante todo este recorrido que en los últimos años se vivieron con mucha incertidumbre y cargados de diferentes emociones y circunstancias que aprendimos a superar como equipo que somos, sin esa contención todo este trayecto hubiera sido difícil. Gracias por hacerlo todo más sencillo.

A mi familia, mis abuelas, tías, tíos y mis primos quienes siempre estuvieron presentes, deseándome éxitos y acompañándome en todo momento. Especial mención a mi prima Cecilia quien me ayudó con muchas situaciones de la carrera donde ella tiene conocimientos muy valiosos y fundamentalmente en circunstancias personales.

A mi otra familia, mis “facuamigas” quienes hicieron de este recorrido mucho más ameno. Estoy agradecida de haber encontrado en ellas un apoyo incondicional en todo momento, personas increíbles con quienes espero seguir compartiendo los caminos de la vida. En especial y con mucho cariño a mi co-equiper, del “equipo lince”, Delfina Wirsch.

A Griselda Bianchi, por haberme infundido mucho amor por la psicopedagogía, brindándome su experiencia, relatos, inspiración y materiales, además de su cariño y apoyo.

A todos los grandes profesores con quienes atravesamos este trayecto. Gracias, porque cada uno con su personalidad, sus formas de enseñar me han inspirado no solo a saber qué clase de profesional aspiro ser sino también como persona. Por su apoyo y paciencia especialmente durante el periodo de pandemia, donde todos nos tuvimos que adaptar a una nueva realidad. Mención especial para Natalia Peralta y Corina Franzen, quienes fueron nuestras guías para la realización de este trabajo, gracias por sus aportes, comprensión, predisposición y por llevarnos calma en momentos donde todo parecía difícil.

## RESUMEN

La idea de que el aprendizaje sólo depende de la inteligencia del alumno ha quedado obsoleta. Actualmente se defiende que variables como la atención y la motivación son imprescindibles para que el aprendizaje no sea exclusivamente memorístico e implique un proceso de asimilación. En este sentido es que la motivación se encuentra relacionada con el aprendizaje y se la ha tomado como un referente para un adecuado desempeño académico. El presente trabajo investigativo se enfocó en estudiar la motivación académica, dado que existe un interés para comprender los diversos fenómenos que atentan contra los procesos formativos en la educación y más durante la pandemia, por lo tanto, se tuvo como objetivo principal determinar la percepción de estudiantes de escuela secundaria sobre los efectos de la pandemia en su motivación académica. La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, por medio de un diseño fenomenológico, ya que se enfocó en las experiencias individuales subjetivas de los participantes, utilizando un método de recolección no estandarizado, en este caso entrevistas semiestructuradas, basadas en preguntas abiertas, desde donde se apuntó a obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes, con el propósito de “reconstruir” la realidad, tal como la han vivido y percibido los estudiantes. Es decir, fueron recolectadas con la finalidad de analizarlas y comprenderlas, para poder responder a las preguntas de investigación, generando conocimientos. Finalmente se concluyó, que, de los alumnos participantes casi en su totalidad (70%) han presentado una disminución en su motivación durante el periodo de pandemia analizado, mientras que solo unos pocos han mencionado poder mantenerla (23%), y solo un 7% de ellos haber logrado incrementarla.

*Palabras clave:* Motivación académica, Aprendizaje, Estudiantes, Efectos pandemia.

# INDICE GENERAL

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	2
<b>RESUMEN</b> .....	3
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	6
<b>MARCO TEÓRICO</b> .....	10
<b>Antecedentes de investigación</b> .....	10
<b>Capítulo 1: Aprendizaje</b> .....	17
1.1 Concepto .....	18
1.2 Tipos de aprendizaje. ....	19
1.3 Teorías del aprendizaje. ....	20
- 1.3.1 - Teorías conductuales .....	20
- 1.3.2 - Teorías cognitivas.....	21
1.4 Aprendizaje escolar.....	25
1.5 Enseñanza-Aprendizaje en línea. ....	27
- 1.5.1 Aprendizaje en línea en contexto de pandemia COVID-19 (Argentina). ....	29
1.6 Interrelación entre motivación y aprendizaje.....	31
<b>Capítulo 2: Motivación</b> .....	33
2.1 Conceptualización según diferentes autores. ....	33
2.2 Perspectivas teóricas: .....	34
2.3 Tipología.....	42
2.4. Motivación académica .....	43
- 2.4.1 Indicadores de motivación en el alumnado .....	46
- 2.4.2. Variables/factores que influyen en la motivación.....	47
2.5 Desmotivación .....	57
<b>Capítulo 3: Adolescencias</b> .....	60
3.1. Caracterización .....	60
3.2 Aprendizaje durante esta etapa vital. ....	65
3.3 Motivación académica en adolescentes .....	68
<b>MARCO METODOLÓGICO</b> .....	70
<b>Capítulo 4: Esquema del trabajo de campo</b> .....	70

4.1. Planteo del problema de investigación.....	70
4.1.1. Tema: .....	70
4.1.2 Preguntas de investigación:.....	70
4.1.3 Objetivo general y objetivos específicos.....	70
4.1.4 Hipótesis o supuestos. ....	71
4.2 Definición del tipo de investigación .....	71
4.3 Selección del diseño de investigación.....	72
4.4 Delimitación de la investigación: unidades de análisis. ....	73
4.4.1 Ubicación geográfica de la institución analizada.....	73
4.4.2 Alumnos seleccionados- Población y muestra.....	73
4.5 Técnicas de recolección de datos .....	74
4.5.1 Instrumento utilizado .....	74
4.5.2 Procedimiento de recolección de datos:.....	76
<b>Capítulo 5: Análisis de los datos .....</b>	<b>77</b>
5.1 Caracterización de los participantes.....	77
5.2 Análisis .....	78
5.3 Síntesis .....	89
<b>Conclusiones .....</b>	<b>90</b>
<b>Recomendaciones .....</b>	<b>94</b>
<b>Referencia Bibliográfica:.....</b>	<b>98</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>106</b>

## INTRODUCCIÓN

Durante la etapa escolar de los alumnos en los centros educativos se producen numerosas situaciones, tanto personales como contextuales, que pueden afectar de manera significativa a su proceso de formación, lo cual resulta especialmente relevante en la etapa de secundaria. Esta, coincidiendo con el periodo de la adolescencia, se revela como una fase clave en la vida de una persona, previo paso a la edad adulta, donde se producen los mayores cambios físicos y psicológicos que forjarán la personalidad adulta del estudiante (Gómez-Fraguela et al, 2008). De este modo, ciertos alumnos durante su escolaridad, pueden no disponer o hacer uso de las estrategias y competencias necesarias para solventar con éxito las exigencias y demandas de la vida académica y de las diversas situaciones que pueden surgir durante dicho periodo, por lo que pueden llegar a experimentar actitudes negativas y pérdida de interés en sus estudios o, incluso, agotamiento físico y psíquico. Todas estas experiencias pueden desembocar en una falta de motivación absoluta del alumnado y mermar su rendimiento e incluso, conducir al abandono prematuro de sus estudios.

En este punto resulta fundamental remarcar el papel de la motivación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Trechera (2005), explica que, etimológicamente, el término motivación procede del latín *motus*, que se relaciona con aquello que moviliza a la persona para ejecutar una actividad.

Muchos autores, han reducido y reducen el interés del individuo a la motivación extrínseca, es decir, a aquello que proviene del contexto para satisfacer las necesidades. Estos modelos identifican necesidades de orden material, y las motivaciones se construyen ad hoc para “satisfacerlas”. Otros enfoques proponen que el individuo es activo en su interacción con el contexto. En este sentido, la motivación es entendida como una fuerza de origen psicológico (resultado de la interacción del individuo con una determinada situación) que orienta a las personas hacia la acción. Dos dimensiones operan en el proceso motivacional: la intrínseca, ligada a los intereses, deseos y expectativas de los individuos; y la extrínseca, entendida como los aspectos del contexto que pueden funcionar como estímulos. Se trata de un proceso psicológico compuesto por fases de carácter cíclico en continuo flujo, crecimiento o declive.

“Se incluyen en este proceso motivacional todos aquellos factores cognitivos y afectivos que influyen en la elección, iniciación, dirección, magnitud y calidad de una acción que persigue alcanzar un fin determinado” (Huertas, 1997, p. 65).

A pesar de las discrepancias existentes la mayoría de los especialistas coinciden en definir la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta.

En el plano educativo, la motivación es considerada como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma. En este sentido, considerando el carácter intencional de la conducta humana, las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar, y de las metas que pretende alcanzar constituyen factores relevantes que guían y dirigen la conducta del estudiante en el ámbito académico. Pero para analizar de modo integral la motivación, no sólo se deben tener en cuenta estas variables personales e internas sino también aquellas otras externas, procedentes del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, que les están influyendo y con los que interactúan.

Tradicionalmente ha existido una separación casi absoluta entre los aspectos cognitivos y los afectivo-motivacionales a la hora de estudiar su influencia en el aprendizaje escolar, de forma que unos autores centraban sus estudios en los aspectos cognitivos olvidando casi por completo los otros, o viceversa. En la actualidad, existe un creciente interés en estudiar ambos tipos de componentes de forma integrada. G. Cabanach, et al. (citado en García Bacete, J.F & Doménech Betoret. F., 2002) afirman que “el aprendizaje se caracteriza como un proceso cognitivo y motivacional a la vez” (p. 25). En esta línea se puede afirmar que, para aprender es imprescindible “poder” hacerlo, lo cual hace referencia a las capacidades, los conocimientos, las estrategias, y las destrezas necesarias (componentes cognitivos), pero además es necesario “querer” hacerlo, tener la disposición, la intención y la motivación suficiente (componentes motivacionales) (Núñez, 2009).

A partir de lo expuesto y remitiendo al contexto de aislamiento preventivo y obligatorio que se dispuso en nuestro país a causa del Covid-19, lo que provocó la suspensión de clases presenciales y su paso a la modalidad virtual, junto a todo lo que este proceso y situación han provocado en la sociedad en general, parece importante indagar sobre cuáles fueron los efectos que surgieron a raíz de la situación en los alumnos de secundaria. El propósito del

presente estudio consiste en constatar si la situación contextual, así como sus factores personales para afrontar la misma, han influido en su motivación respecto a sus estudios. Analizada la situación, sería pertinente lograr proponer diferentes estrategias generales para generar, si resulta necesario, la activación y mantención de la motivación de los alumnos, así como también métodos para mejorar factores personales, en cuanto a competencias, para afrontar diversas situaciones que podrían resultar adversas para su trayectoria escolar y vital.

Es en este sentido que la psicopedagogía como disciplina que estudia a las personas y sus comportamientos en situación de enseñanza-aprendizaje, interviniendo en el manejo de las dificultades de aprendizaje, la orientación vocacional, el apoyo a necesidades educativas especiales (ambientales, socio-culturales, cognitivas) y a la estructuración del currículo y ambientes educativos en diversos contextos, entre otras; puede realizar sus aportes para revertir, mejorar y prevenir posibles fracasos escolares.

Para comprender en profundidad la temática se presenta un marco teórico de tres capítulos, es pertinente mencionar que, al comienzo, previo desarrollo de los mismos, se mencionan los antecedentes a nivel nacional e internacional vinculados con la temática en cuestión, los cuales constituyen un insumo para el desarrollo del presente trabajo.

El primer capítulo se titula “El aprendizaje”, allí se realiza una conceptualización y se analizan los diferentes tipos y teorías existentes acerca del mismo. Se profundiza acerca del aprendizaje escolar específicamente, como uno de los temas principales a trabajar en la presente investigación, indagando acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje en línea, y del mismo en el contexto de pandemia COVID-19 en nuestro país concretamente. Por último, se aborda la interrelación entre la motivación y aprendizaje como uno de los ejes principales que hace a este trabajo, dando lugar al desarrollo del siguiente capítulo.

En el capítulo dos “La motivación” se aborda en profundidad el tema iniciando por la conceptualización de la misma desde las diferentes perspectivas teóricas y tipología. Prosigue con el desarrollo del concepto de motivación académica, como otro eje fundamental de la investigación, indagando acerca de los indicadores de motivación en los alumnos y las variables que pueden influir en la misma. Hacia el final del capítulo se desarrolla el concepto de desmotivación.

Por último, el capítulo tres “Adolescencias”, introduce al lector en la caracterización de esta etapa vital tan importante, desde la perspectiva de diferentes autores. Se continúa con el análisis del desarrollo del proceso de aprendizaje durante este ciclo y la motivación académica en los jóvenes. Este último capítulo resume de forma integral lo abordado en los capítulos anteriores sobre aprendizaje y motivación haciendo foco en la etapa que aquí nos interesa, la adolescencia.

La segunda parte del presente trabajo se compone del marco metodológico, donde se desarrolla el esquema del trabajo de campo para abordar la investigación. En el mismo se describe el tema y las preguntas de investigación formuladas que orientaron el proceso, los objetivos, tanto general como específicos, y la hipótesis. Se define el diseño y el tipo de investigación elegido, las unidades de análisis y el instrumento utilizado para la recolección de datos.

Por último, en el capítulo cinco se expone la caracterización de los participantes a quienes se les aplicó el instrumento seleccionado, junto con el análisis y síntesis de los datos obtenidos. Consiguientemente, se hace referencia a las conclusiones a las cuales se arribó y respectivas recomendaciones.

## MARCO TEÓRICO

### **Antecedentes de investigación**

El presente trabajo tiene como finalidad indagar que influencia ha tenido el contexto de pandemia Covid 19 sobre la motivación de alumnos de nivel secundario.

Luego de haber planteado la temática central de la investigación se reconocieron los siguientes antecedentes tanto internacionales como nacionales, los cuales constituyeron un insumo para su desarrollo.

#### Internacionales:

La investigación denominada “The decline of academic motivation during adolescence. An accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction” (“El declive de la motivación académica durante la adolescencia: Un análisis de cohorte longitudinal acelerado sobre el efecto de la necesidad psicológica de Satisfacción”), realizada por Timo Gnams y Barbara Hanfstingl en Austria en el año 2016. El objetivo de la misma fue comprobar que los adolescentes suelen mostrar una marcada disminución de la motivación académica intrínseca a lo largo de sus trayectorias escolares. Siguiendo la teoría de la autodeterminación, se plantea la hipótesis de que los entornos escolares tradicionales satisfacen insuficientemente tres necesidades psicológicas básicas de los jóvenes durante la maduración, a saber, las necesidades de autonomía, competencia y afinidad. Como consecuencia, la satisfacción insuficiente de las necesidades podría explicar la disminución de la motivación académica intrínseca durante la adolescencia. La misma fue probada en un diseño de cohorte longitudinal acelerado en 600 adolescentes (286 niñas) de 52 escuelas secundarias de localidades rurales y urbanas de Austria. Los resultados mostraron que los estudiantes exhibieron una marcada disminución en la motivación intrínseca durante la adolescencia. Además, se demostró que las motivaciones académicas intrínsecas no cambian considerablemente, pero permanecen bastante estables cuando la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas se tiene en cuenta.

El estudio llevado a cabo por Jorge Vergara-Morales, Milenko del Valle Tapia, Alejandro Díaz Mujica, Lennia Matos Fernández y María Victoria Pérez Villalobos en Chile, en el año 2017. La misma bajo el título “Efecto mediador de la motivación autónoma en el aprendizaje” tuvo como objetivo evaluar el rol mediador de los tipos de regulación que componen la motivación autónoma, en la relación entre percepción de apoyo a la autonomía, satisfacción y desempeño académicos percibido por estudiantes universitarios. Los participantes fueron 229 estudiantes de primer año de cuatro universidades chilenas. Un 68.6% fueron mujeres ( $n = 157$ ) y 31.4% fueron hombres ( $n = 72$ ). El rango de edad fue entre 18 y 46 años, con una media de edad de 20.27 años ( $DT = 3.11$ ). La selección de la muestra se realizó utilizando un muestreo no probabilístico de tipo causal-accidental. El efecto mediador se evaluó utilizando el macro PROCESS para SPSS. Los resultados permiten determinar que las relaciones entre las variables del modelo de senderos estimado reflejan adecuadamente las relaciones observadas en los datos. El modelo de senderos evidenció que la percepción de un estilo motivacional docente, centrado en promover el sentido de elección y la propia iniciativa de los estudiantes, facilita el desarrollo de la regulación intrínseca e identificada durante el proceso de aprendizaje. La percepción de un estilo motivacional docente que promueve la autonomía para aprender genera las condiciones de enseñanza para que los estudiantes se identifiquen con las razones para realizar las actividades académicas, o mantengan su interés y curiosidad en el material de aprendizaje. Además, se infiere que tanto la percepción de entornos motivacionales de enseñanza que apoyan la autonomía para aprender, como las acciones basadas en el interés y valoración de las actividades académicas, contribuyen en la generación de niveles positivos de bienestar y disfrute con la experiencia de aprendizaje. A través del análisis de mediación se determinó un rol parcialmente mediador de la regulación intrínseca y la regulación identificada en la relación entre percepción de apoyo a la autonomía y satisfacción académica. Es decir, cuando los estudiantes percibieron la experiencia de apoyo a la autonomía en relación con su interés y valoración por el desarrollo de las actividades académicas, se generaron los mayores niveles de bienestar y disfrute con la experiencia de aprendizaje. De esta manera, los tipos de regulación que componen la motivación autónoma constituyen mecanismos psicológicos a través de los cuales se influye positivamente en el bienestar de los estudiantes. Por otro lado, la regulación intrínseca tuvo un rol totalmente mediador en la relación entre percepción de apoyo a la autonomía y desempeño académico percibido; es decir, sólo cuando los estudiantes activaron

su interés y curiosidad por las actividades de aprendizaje, la percepción de un comportamiento docente que apoya la autonomía produjo un efecto sobre la percepción de desempeño académico. Los resultados mostraron que cuando los estudiantes perciben un comportamiento docente que apoya el desarrollo de la autonomía para aprender, se involucran en el aprendizaje desde el interés y valoración por las actividades académicas, facilitando el desarrollo de altos niveles de bienestar y disfrute con la experiencia educativa.

Se consideró también el estudio realizado por Nicolás Francisco Galindo Cuervo y Jaime Eduardo Vela Palacios, en Villavicencio en el año 2020. El mismo se titula “Motivación académica en tiempos de Covid-19, de estudiantes vinculados a universidades de Villavicencio: A partir de la teoría de Deci y Ryan”, el objetivo fue determinar qué tipo de motivación académica presenta el estudiantado universitario vinculado a universidades de la ciudad de Villavicencio en tiempos de Covid-19. Se trató de un estudio descriptivo/transversal de diseño no experimental, la muestra consistió en 115 estudiantes universitarios de la ciudad de Villavicencio; quienes realizaron el cuestionario referido al instrumento EME-28, el cual, se encarga de medir la motivación académica en universitarios (Núñez, Martín & Navarro, 2005). Se concluyó que si bien, el promedio de los participantes cumple con los dos tipos de motivación intrínseca y extrínseca, dentro de la particularidad, se encontró que algunos participantes se están desmotivando frente al ejercicio académico. Además, se registró que el 41,21% de la población presenta amotivación en épocas de Covid-19, estos datos se pueden explicar según Deci y Ryan (2008, 2015) cuando exponen que el no suplir la necesidad psicológica de relacionarse, afecta la motivación de las personas, independientemente de la dimensión en la que se encentren. En ese sentido se concluyó que, la nueva realidad obliga al sujeto a cambiar la interacción social física a una virtual, y el ambiente educativo por el del hogar, aislándolos del clima educativo que siempre se ha manejado presencialmente, de esta forma se entiende que el sujeto ha experimentado sentirse extraviado(a), con la necesidad de buscar compañeros o docentes que lo guíen en algunas tareas, lo que aumenta la dificultad de desarrollarla y el factor de riesgo para la conducta desertora.

Por último, en lo que refiere a investigaciones del ámbito internacional se utilizó la investigación “Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios”, la cual llevaron a cabo Eva Pérez-López, Alfonso Vázquez Atochero y Santiago Cambero Rivero en España. La misma sitúa el foco de interés en los

estudiantes de las universidades presenciales y en los modelos de enseñanza a distancia (ED) implementados durante el periodo de confinamiento causado por la crisis del COVID-19. Los objetivos fueron analizar la incidencia del contexto personal y familiar en la equidad digital, identificar el modelo de enseñanza recibido, y conocer la valoración y percepción de los estudiantes sobre este modelo. La investigación obedece a un estudio mixto de alcance descriptivo en el que se combinan métodos cualitativos y cuantitativos. En primer lugar, se realizó un cuestionario a estudiantes de la Universidad de Extremadura (UEX) (n= 548) y a posteriori se efectuaron entrevistas online a miembros del equipo de gobierno de la universidad. Los resultados indican que los estudiantes procedentes de familias con un nivel formativo bajo tienen menos oportunidades de uso de tecnologías digitales. Las clases virtuales que han recibido han consistido esencialmente en presentaciones subidas al campus virtual con interacciones asíncronas. La valoración negativa que hacen de la enseñanza a distancia se explica por la inversa relación percibida entre dedicación al estudio y rendimiento académico y por falta de adaptación de los docentes a las circunstancias personales y académicas de los estudiantes. De estos resultados se infiere que la comunicación es un factor determinante para evitar el efecto de aislamiento que suele producirse en los modelos de enseñanza a distancia; efecto agudizado, además, por el impacto psicológico que la reclusión forzosa por la pandemia podía provocar. Los estudiantes también se han visto obligados a adaptarse a un modelo formativo cuyos contenidos estaban diseñados para la presencialidad y que les exigía una mejor gestión del tiempo y, por tanto, más disciplina y organización. Lo que subyace a tenor de los resultados de la investigación, es un paradigma tradicional asentado en clases magistrales que debe dar paso a otros modelos más colaborativos y centrados en el estudiante.

#### Nacionales:

Una de las investigaciones nacionales a utilizar fue la realizada por Scariot Estefanía Adriana en el año 2019. La misma se titula “Bienestar psicológico y motivación académica en adolescentes de la Escuela Normal Superior Mariano EtcheGARAY”. El objetivo del trabajo fue indagar la relación entre el bienestar psicológico y la motivación académica en adolescentes escolarizados. Para esto se examinó una muestra compuesta por 120 estudiantes de ambos sexos, en un rango etario de 15 y 18 años, residentes de la Provincia de Buenos Aires; de los participantes, el 45,8% (N=55) correspondían al sexo masculino y el 54,2% (N=65) al femenino, con una edad promedio de 16,48 (DT=1,12; Mediana=16; Min. =15;

Max. =18). La estrategia teórico metodológica ha sido cuantitativa, de tipo correlacional, comparativa y la secuencia temporal, transversal con un muestreo no probabilístico intencional simple. Para la evaluación de las variables, se administraron la Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes (BIEPS-J) diseñada por Casullo (2002), la Escala de Motivación Académica (Vallerand, Blais, Briere, & Pelletier, 1989), validada en Buenos Aires para estudiantes de escuela secundaria (Stover, de la iglesia, Rial Bouberta & Fernández Liporace, 2012) y un Cuestionario sociodemográfico construido ad-hoc para la investigación. Los resultados han señalado que el Bienestar psicológico, se relaciona positivamente con todas las dimensiones de la motivación académica, es decir, que a mayor bienestar psicológico, mayor motivación académica.

Otro estudio fue “Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina” (2020), realizado por Cristián David Expósito y Roxana Graciela Marsollier. El mismo tuvo como propósito indagar sobre las estrategias y recursos, tanto pedagógicos como tecnológicos, utilizados por los docentes de la provincia de Mendoza en el marco del confinamiento preventivo social obligatorio dispuesto por el Poder Ejecutivo de la República Argentina como consecuencia del brote epidémico mundial COVID-19. Para esto, se trabajó con un diseño metodológico cuantitativo de tipo descriptivo correlacional, donde participaron 777 personas, en su mayoría docentes, que representan a instituciones de distintos niveles educativos de Mendoza, Argentina. El análisis de los datos evidenció las desigualdades existentes en cuanto al uso de tecnologías y recursos pedagógicos digitales. Dichas diferencias se manifiestan en relación con el tipo de gestión, el nivel educativo, la situación socioeconómica de los alumnos, el rendimiento académico y el apoyo por parte de la familia del estudiante. Los resultados obtenidos ponen en evidencia las desigualdades socioeducativas de los estudiantes. En este sentido, es necesario continuar profundizando en la comprensión de los condicionantes y las posibles consecuencias que traerán, para el sistema educativo, estas experiencias pedagógicas en aislamiento social.

Por último, se consideró el estudio “Pandemia en Argentina. El tiempo detenido de adolescentes y jóvenes.”. Realizado por miembros del Observatorio de adolescentes y jóvenes del Instituto Gino Germani en el año 2020. Su objetivo fue realizar informes separados para abordar en forma diferencial las especificidades de lo que ha ocurrido a los adolescentes y jóvenes ante la pandemia del COVID-19 en Argentina. Los mismos recorren los principales temas por los cuales cada grupo etario es interpelado y sobre los cuales el OAJ

trabaja, presentando la situación en la cual la sociedad se encontraba antes de iniciarse el aislamiento social preventivo obligatorio y repasando algunos de los aspectos que han tenido mayor incidencia en los/as adolescentes y jóvenes a raíz del avance de la pandemia y del aislamiento. Para ello han recopilado estudios realizados por diversas organizaciones nacionales. Este primer informe está dedicado a los adolescentes de 13 a 18 años. En cuanto a la continuidad pedagógica y salud mental, los resultados han indicado que la situación de aislamiento se ha tornado especialmente problemática y hasta traumática en los contextos de transición de ciclos educativos. El establecer rutinas de enseñanza virtual en el contexto mencionado, suma dificultades añadidas para todas las partes: para los docentes que empiezan a impartir clases a un colectivo abstracto en principio, que solo la interacción puede ayudar a vivificar, y para los alumnos que se encuentran sin redes de consulta y de contención entre pares. Allí los recursos subjetivos de cada uno/a, y los capitales educativos de los hogares a los que pertenezcan, son variables insoslayables a la hora de “gestionarse” una transición “exitosa”. Estas variables terminan siendo determinantes, profundizan y consolidan segmentaciones de la calidad educativa que son previas. El acceso a las tecnologías es una condición indispensable para poder sostener la escolaridad y el contacto entre estudiantes y docentes. Según datos que maneja el Ministerio de Educación tan solo entre el 36 y el 37% de los estudiantes tiene internet de alta velocidad. Cuando se observa qué dispositivos utilizan para recibir y hacer la tarea, el celular es el predominante. Siguiendo esta misma tendencia, una encuesta realizada por UNICEF durante el aislamiento, muestra que el 37% de los/as adolescentes no cuenta con una computadora en su hogar y el 18% no cuenta con señal de internet. Esto se traduce en que, en muchas situaciones, las tareas escolares en épocas de aislamiento se leen y responden por celular, claramente un medio que no reúne las condiciones necesarias para resolver las actividades de la mejor manera posible. Además, consultas realizadas a adolescentes que cursan estudios secundarios en escuelas de CABA, muestran un escenario desalentador: los chicos refieren no disponer de computadores de uso exclusivo para realizar la tarea, y compartir los dispositivos con padres y/o hermanos quedando supeditado el uso a las “prioridades” de trabajo de los/as adultos/as, los consabidos problemas de conectividad, de malas señales o falta de datos, y también manifiestan la falta de espacios adecuados para realizar las tareas, estudiar, o realizar el seguimiento de las plataformas virtuales y el contacto con los/as docentes. Revelan, asimismo, problemas de ansiedad y depresión, trastornos de sueño y zozobras del entorno familiar que no puede

“filtrar” los problemas de reproducción cotidiana. En este sentido, según una encuesta realizada por UNICEF al inicio de la pandemia (abril 2020), de los/as adolescentes entre 13 y 17 años que respondieron la misma, el 6% indicó estar deprimido, el 16% angustiado, el 23% asustado y el resto indicó encontrarse "indiferente" o "igual que siempre". Se concluye que el acceso efectivo a dispositivos e internet y las personalidades, timideces y temores, se presentan para los adolescentes como barreras adicionales en la sociabilidad virtual, deteniendo la exploración social en momentos muy decisivos de formación de la personalidad. El núcleo familiar emerge como único espacio de socialización lo que rigidiza los lazos sociales y “achica” el horizonte de posibilidades, en muchos casos cercenando la expresión de los miedos y en muchos otros casos, profundizando violencias que quedan “secretizadas” y “cercadas” por el encierro.

## **Capítulo 1: Aprendizaje**

Buena parte de lo que es el sujeto, de lo que sabe y hace, es resultado de los aprendizajes realizados a lo largo de su vida. Es preciso, para el individuo, satisfacer las necesidades que se presentan en cada momento evolutivo, adquirir herramientas prácticas, de conocimiento, de comunicación y acción que permitan la interacción social y adecuarse a las circunstancias cambiantes tanto personales como contextuales. Las personas necesitan aprender para incorporarse y participar activamente en la sociedad, al hacerlo, lo hacen de una forma creativa, donde se incluyen y expresan características y modalidades personales, afectivas, cognitivas y de acción. Todos los aprendizajes se desarrollan bajo la influencia de un medio, en relación con otras personas, incluyendo lo que se aprende de forma espontánea (Davini, 2008).

La reflexión acerca del aprendizaje es necesaria, ya que, si bien es cierto, que los resultados del aprendizaje dependen en gran medida de los conocimientos, habilidades y valores adquiridos o desarrollados previamente por la persona; también obedecen y se ven influidos por el medio, las relaciones, la calidad del docente, entre otros. En esta línea, especialistas relacionados directamente con el quehacer educativo, como psicólogos, educadores, sociólogos y pedagogos, entre otros, concuerdan en señalar que el desempeño escolar depende, en gran medida, del grado o nivel de motivación que posea el estudiante (Carrillo, et al. 2009).

Es por este motivo que el presente capítulo tiene el propósito de exponer las diferentes conceptualizaciones acerca de este proceso fundamental en la vida de toda persona, abordando su conceptualización, así como los diferentes tipos y teorías acerca del mismo. Se profundiza, además, acerca de los conceptos que se consideran más importantes en la presente investigación como son el aprendizaje escolar y aprendizaje en línea, y la relación de dicho proceso con la motivación.

## 1.1 Concepto

Según la Real Academia Española (2001) aprender, palabra que proviene del latín “*apprehendĕre*”, significa adquirir conocimiento a partir del estudio o de la experiencia.

Desde una perspectiva más amplia, Alicia Fernández (2002), concibe al aprendizaje:

Como un proceso y una función, que va más allá del aprendizaje escolar y que no se circunscribe exclusivamente al niño. Haciendo una simplificación, una abstracción del proceso de aprendizaje, nos hallamos ante una escena en la que hay dos lugares, uno donde está el sujeto que aprende y otro donde ubicamos al personaje que enseña. (p. 56)

En esta línea, Sara Paín (1985, citada en Fernández, 2002), en sus libros *Estructuras inconscientes del pensamiento* y *La génesis del inconsciente*, lo define “como el proceso que permite la transmisión del conocimiento desde otro que sabe (un otro del conocimiento) a un sujeto que llega a ser sujeto, precisamente a través del aprendizaje.” (p. 58).

Sarmiento et al. (2001, citado en Pérez & Ospina, 2010) lo contemplan como un proceso de cambio que se produce en el organismo, en su conducta, en sus capacidades cognitivas/cognoscitivas, en su motivación y en sus emociones, como resultado de la acción o experiencia del individuo, la asociación entre estímulos y respuestas, la apropiación del contexto sociocultural y de las organizaciones que se hacen sobre el conocimiento.

Desde una perspectiva integradora, se puede definir al aprendizaje, como un cambio relativamente permanente que se refleja en el comportamiento, a través de la adquisición de conocimientos o habilidades mediante la experiencia, y que pueden incluir el estudio, la instrucción, la observación y la práctica. La esencia del mismo consiste en el surgimiento y modificación de los procesos psíquicos y del comportamiento tanto en una dimensión afectiva como cognitiva. En este sentido, se aprenden no sólo hábitos, conocimientos, habilidades y capacidades, sino también actitudes, rasgos volitivos, emociones, sentimientos y necesidades (González Serra, 2000).

Fernández (2002) sostiene que “el aprender transcurre en el seno de un vínculo humano cuya matriz se conforma en los primeros vínculos madre-padre-hijo-hermano, pues la prematurez humana impone a otro semejante adulto para que el niño aprendiendo y creciendo, pueda vivir” (p. 96).

Se deduce así que, el aprendizaje va a estar determinado no únicamente por la inteligencia/ aspectos cognitivos del sujeto, sino también por la historia vital del mismo, en donde entran en juego sus vivencias, sus costumbres, así como también el contexto social y cultural al que pertenece. Es decir, que el mismo estará atravesado por la experiencia que el sujeto tenga con su entorno, en donde el conocimiento se va adquiriendo, asimilando para hacerlo propio.

En estos términos, es posible establecer que el aprendizaje es una actividad personal e intransferible. Se trata de un trabajo interno y personal, realizado por el mismo sujeto, y por lo tanto para llevarlo a cabo se necesita voluntad, disposición, compromiso y esfuerzo.

## **1.2 Tipos de aprendizaje.**

Se incluyen aquí los tipos de aprendizaje más comunes citados por la literatura pedagógica (Equipo editorial Etecé., 2021):

- Aprendizaje receptivo: se comprende, se asimila y se reproduce. El sujeto actúa como receptor, de forma pasiva y no participa en el proceso más que recibiendo información desde el exterior.
- Aprendizaje por descubrimiento: el sujeto no recibe los contenidos de forma pasiva; descubre los conceptos y sus relaciones y los reordena para adaptarlos a su esquema cognitivo.
- Aprendizaje memorístico: se produce cuando el alumno memoriza contenidos sin comprenderlos o relacionarlos con sus conocimientos previos, no encuentra significado a los contenidos. Se fijan conceptos en el cerebro. No es recomendado para aprender ciertos temas que requieren reflexión, pero suele utilizarse para memorizar datos invariables como fechas y nombres, que pueden aprenderse mediante la repetición.
- Aprendizaje significativo: es el aprendizaje en el cual el sujeto relaciona sus conocimientos previos con los nuevos dándoles coherencia respecto a sus estructuras cognitivas. Es considerado uno de los aprendizajes más enriquecedores, se caracteriza por la recolección de información, la selección, organización y el establecimiento de relaciones de ciertos conceptos nuevos con otros anteriores, como una forma de asociación.
- Aprendizaje observacional: tipo de aprendizaje que se da al observar el comportamiento de otra persona, llamada modelo.

- Aprendizaje experiencial: Se considera como una de las mejores maneras de aprender y se basa en la experiencia. La persona experimenta una situación o suceso y aprende a través de ella. El sujeto es guiado por su percepción sobre lo sucedido y realiza una reflexión sobre la actitud tomada.

### **1.3 Teorías del aprendizaje.**

Las Teorías del aprendizaje surgen ante la necesidad de entender cuál es la manera más efectiva en que aprende el ser humano y con ello mejorar los procesos de enseñanza. Las mismas pretenden describir aquellos procesos mediante los cuales los seres humanos aprenden (Guerrero Hernández, 2020).

De acuerdo al autor mencionado anteriormente, las diversas teorías ayudan a comprender, predecir y controlar el comportamiento humano, elaborando a su vez estrategias de aprendizaje y tratando de explicar cómo los sujetos acceden al conocimiento. Cada una de ellas analiza desde una perspectiva particular el proceso. Algunas de las más difundidas son:

#### **- 1.3.1 - Teorías conductuales**

Los orígenes de la teoría conductual del aprendizaje se encuentran en los estudios de Pavlov (1927) con animales. Durante los años 30, él y otros psicólogos estudiaron y experimentaron la forma en que distintos estímulos se podían usar para obtener respuestas en los animales. Hacia los años 60, algunos psicólogos clínicos empezaron a utilizar dichas técnicas conductuales con alumnos y pacientes. A finales de la década, las mismas se hicieron comunes en las salas de clase y fueron usadas por profesores, terapeutas y padres (Arancibia, et al, 2008).

En general, dentro de esta perspectiva, el aprendizaje es definido como un cambio relativamente permanente en el comportamiento, que refleja la adquisición de conocimientos o habilidades por medio de la experiencia. Dichos cambios, como expresan Papalia y Wendkos (1987, citado en Arancibia, et al, 2008.), deben ser razonablemente objetivos y por tanto deben poder ser medidos.

Dentro de la teoría conductual, se mencionan dos procesos que pueden explicar el aprendizaje:

-Condicionamiento clásico: descrito por Ivan Pavlov (1901), a partir de los estudios realizados en animales. Dicho condicionamiento describe el aprendizaje por asociación entre dos estímulos. El proceso por el cual aumenta la respuesta condicionada por sucesivos emparejamientos del estímulo incondicionado es llamado adquisición. (Arancibia, et al, 2008).

-Condicionamiento operante: descrito por Edward Thordnike y B. Frederick Skinner (1938), es un proceso por el cual se fortalece un comportamiento que es seguido de un resultado favorable (refuerzo), con el cual aumentan las probabilidades de que ese comportamiento vuelva a ocurrir, por tanto, se aprende aquello que es reforzado (Arancibia, et al, 2008).

Continuando con la propuesta del autor mencionado, tanto el condicionamiento clásico como el operante utilizan los componentes básicos de estímulo y respuesta para explicar el aprendizaje, diferenciándose en el ordenamiento de los mismos. Mientras que en el condicionamiento clásico la atención se centra en el estímulo que causa la respuesta, en el segundo, la atención está puesta en la consecuencia que sigue a una determinada respuesta y el efecto que esta tiene sobre la probabilidad de emisión de la respuesta en el futuro.

### - **1.3.2 - Teorías cognitivas**

A partir de la década del 70, las teorías de orientación cognitiva comenzaron a tomar más relevancia. Dicha orientación centra sus estudios en una variedad de actividades mentales y procesos cognitivos, como la percepción, pensamiento, representación del conocimiento y la memoria. Centrándose así en las estructuras de conocimiento y los procesos mentales que pueden ser inferidos por las conductas del sujeto (Arancibia, et al, 2008). Dentro de esta perspectiva se ubican las teorías: del desarrollo cognitivo, desarrollo próximo, del procesamiento de la información, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje significativo y los procesos del aprendizaje propuestos por Gagne. Para la descripción de las mismas se han tomado aportes de la obra de Arancibia, et al. (2008):

#### ❖ *Teoría del desarrollo cognitivo:*

Jean Piaget (1896-1980), biólogo y psicólogo sueco, a partir de los principios constructivistas, plantea que el conocimiento no se adquiere solamente por interiorización del entorno social, sino que predomina la construcción realizada por el sujeto. Piaget (1984), consideraba que las personas creaban sus conocimientos cuando sus predisposiciones

biológicas interactuaban con su experiencia, donde la construcción sería un mecanismo de interacción entre la herencia y experiencia. Brainerd, (2003) autor mencionado en el texto previamente citado, indica que dicha teoría sobre el desarrollo intelectual generó una revolución en el ámbito educativo. Para este psicólogo, el aprendizaje no es una manifestación espontánea de formas aisladas, sino que es una actividad indivisible que se encuentra conformada por procesos de asimilación y acomodación, donde el equilibrio resultante le permite a la persona poder adaptarse a su realidad, lo cual es el fin último del aprendizaje.

❖ ***Teoría del desarrollo próximo:***

Lev. S Vygotsky (1896-1934), psicólogo soviético, contempló una aproximación diferente frente a la relación existente entre aprendizaje y desarrollo. Según él, no se debe limitar simplemente a determinar los niveles evolutivos si se quiere descubrir las relaciones reales entre desarrollo y aprendizaje. El aprendizaje, es desde esta perspectiva, un proceso que está íntimamente relacionado con la sociedad. En su teoría, Vygotsky, plantea una relación donde desarrollo y aprendizaje se influyen de manera mutua, basándose en el constructo de Zona de Desarrollo Próximo. El desarrollo es impulsado por procesos que son en primer lugar aprendidos mediante la interacción social. Siendo así toda función psicológica superior en primer lugar externa y solo posteriormente interna. Desde esta perspectiva, el autor citado toma lo expuesto por Tudge y Scrimsher (2003), quienes afirman que la planificación de la instrucción no debe hacerse solo para respetar las restricciones del desarrollo real del niño, sino también para sacar provecho de su desarrollo potencial, es decir, enfatizando lo que se encuentra en su Zona de Desarrollo Próximo.

❖ ***Teoría del procesamiento de la información:***

Dicha teoría propone que los sujetos son buscadores activos y procesadores de la información con que se relacionan. El autor de referencia nombra a Schunk (1997), quien indica que dentro de dicha corriente es posible diferenciar tres modelos:

-Modelo de los dos almacenes de Atkinson y Schiffrin: contempla el funcionamiento cognitivo como el paso de la información por dos almacenes, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. El procesamiento tiene inicio cuando se percibe el estímulo sensorial y se le otorga un significado, a partir de esto se compara la información con la ya conocida.

Luego, dicha información se transfiere a la memoria de corto plazo, mientras la información permanece en ella, se activa la información de la memoria a largo plazo relacionada con la misma, para generar conexiones, permitiendo que la nueva información transite al almacén de memoria de largo plazo.

-Modelo de los niveles de procesamiento: aquí la memoria cobra sentido a partir del tipo de proceso que transforma a la información entrante. Supone que existen diversos modos para procesar la información: físico, acústico, y el más profundo el nivel semántico. De acuerdo con el autor mencionado, la información no precisa ser procesada por todas las modalidades, sino que se procesa con lo necesario para que el sujeto pueda recibir la información del estímulo.

-Modelo de nivel de activación: supone que no existen estructuras diferenciables en la memoria, sino que la memoria es solo una con diferentes estados de activación. La información puede estar en un estado activo pudiendo acceder a ella de forma rápida, o en un estado inactivo. El nivel de activación depende de la fuerza de la ruta por la cual se difunde, y de la cantidad de rutas por las que se puede llegar al núcleo activado.

### ***Aprendizaje por descubrimiento:***

El psicólogo estadounidense Jerome Bruner (1915-2016), desarrolló en la década de los '60 dicha teoría donde se define al aprendizaje por descubrimiento como la capacidad para reorganizar datos obtenidos de maneras novedosas, de forma que permitan insights o descubrimientos nuevos. El autor de la misma, propone una teoría de la instrucción donde se consideran cuatro aspectos fundamentales: la motivación por aprender, la estructura del conocimiento a aprender, los aprendizajes previos del individuo y el refuerzo al aprendizaje. Para Bruner, el aprendizaje es el proceso de reordenar o transformar los datos de forma que permitan ir más allá de ellos, hacia una comprensión o nuevos conocimientos.

### **❖ *El aprendizaje significativo:***

David Ausubel (1963), propone una teoría del proceso de aprendizaje donde además de los aspectos cognoscitivos se tienen en cuenta factores afectivos como la motivación. Como afirma Arancibia, et al. (2008) “Para él, el aprendizaje significa la organización e integración de información en la estructura cognoscitiva del individuo.” (p. 102). El término de aprendizaje significativo designa un proceso por el cual una información nueva se relaciona

con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del individuo. La estructura cognitiva, es la forma en como el sujeto tiene organizada la información previa a una instrucción, formada por sus creencias y conceptos, los cuales deben ser tomados en consideración al planificar una instrucción. A dicha estructura que recibe los nuevos conocimientos se la conoce como “concepto integrador”. En el proceso, tanto la estructura que recibe el nuevo conocimiento como el nuevo conocimiento en sí, resultan modificados dando lugar a una nueva estructura del conocimiento.

❖ *Los procesos de aprendizaje – Robert Gagné (1916-2002):*

Desde esta teoría se describe al aprendizaje como una secuencia de procesos. El autor especifica cuáles son las condiciones necesarias para que el aprendizaje tenga lugar, en cada una de las fases que intervienen en dicha secuencia. Todos estos elementos configuran una teoría de la instrucción. Los procesos descritos por Gagné (1970) son: atención al estímulo, motivación, percepción selectiva, almacenaje en la memoria a corto plazo, codificación semántica, almacenaje en memoria de largo plazo, búsqueda y recuperación de la información, ejecución y retroalimentación.

A partir de este recorrido es posible ver que desde el siglo XX especialmente, diversas teorías, muchas de ellas con orígenes en el campo de los estudios psicológicos, se han propuesto estudiar el complejo y diverso fenómeno del aprendizaje. Las mismas desarrollan una amplia gama de perspectivas que ofrecen conceptos y principios para comprender dicho fenómeno, centrándose en determinados aspectos a partir de los cuales se diferencian. Por su parte, las teorías conductistas, conciben al aprendizaje como un proceso de asociación de estímulos y respuestas provocadas y determinadas por condiciones externas al individuo, no teniendo en cuenta las variables referidas a la estructura interna del mismo; Y por otra parte se encuentran a las teorías cognitivas, constructivistas, que a pesar de sus diferentes conceptualizaciones, coinciden en que en el aprendizaje siempre intervienen de alguna forma (en mayor o menor medida) ciertos mecanismos que son internos al individuo (Gvirtz & Palamidessi, 2006).

En este trabajo se considera que en el proceso de aprender intervienen variables internas y externas al individuo, es decir, se da una permanente interacción entre las estructuras internas al sujeto (único) y factores contextuales que ayudarán a potenciar dicha capacidad para aprender o por el contrario podrá inhibirla. Es decir, en la construcción de los esquemas

internos intervienen factores externos al mismo, a la vez que serán dichos esquemas los que permitirán al individuo actuar y aprender sobre el medio.

Es importante considerar que las diferentes teorías del aprendizaje brindan una idea, un modelo que permite pensar en cómo aprende una persona. Pero dichos esquemas son relativamente simples, ideas que se aproximan a una realidad cada vez más compleja. Las teorías no dan ninguna “verdad absoluta”, sino que aportan formas de ver y cada una permite destacar diferentes aspectos del aprendizaje (Gvirtz & Palamidessi, 2006).

#### **1.4 Aprendizaje escolar**

El aprendizaje escolar (AE) es una denominación de uso frecuente vinculada al contexto educativo, el cual adquiere distintas significaciones que derivan de diferentes perspectivas teóricas (Enrico & Fernández, 2020).

Astolfi (2003, citado en Valenzuela et al. 2015), sostiene que el aprendizaje escolar tiene como foco la apropiación de un conocimiento que depende de lo disciplinar (matemáticas, ciencias, etc.), sin necesariamente ser igual a éste.

Aquí a diferencia de otros contextos en donde lo que va a ser aprendido es, en parte, elegido por el estudiante, en la escuela el alumno tiene que aprender obligatoriamente una serie de contenidos, si desea aprobar (Valenzuela et al. 2015).

Baquero y Terigi (1996) consideran que para abordar el AE, “resulta ineludible un análisis de las condiciones del trabajo escolar” (p. 14) que incluye la indagación de aspectos como:

El carácter obligatorio de la escolaridad básica, las reglas que definen la organización de las actividades escolares en tanto regulan usos de espacios, tiempos y recursos, (...) el carácter artificial de las prácticas escolares, y el efecto descontextualizador que producen sobre el desarrollo psicológico de los sujetos (Baquero y Terigi, 1996, p. 14)

Dichos autores consideran imprescindible, por un lado, analizar la incidencia que tienen sobre el AE estos determinantes duros del dispositivo escolar (homogeneización, masificación, creación de artefactos, quiebre con lo cotidiano); y por el otro, analizar la perspectiva histórica e incorporar lo escolar como un proyecto político de la infancia, que conlleva desnaturalizar la mirada sobre el dispositivo escolar y los sujetos.

Baquero (2001) enfatiza en que el aprendizaje humano muestra una enorme gama de fenómenos y procesos, lo que hace necesario operar varios recortes para explicitarlos. Entre las características del AE, los mencionados autores, destacan la necesidad de recordar el carácter histórico de los procesos de escolarización, poniendo énfasis al hecho de que ni la escuela, ni los alumnos son sitios o sujetos “naturales” para producir aprendizajes, y que los presupuestos que supone la organización particular de la vida escolar son expresiones de prácticas históricas y culturales que impactan sobre el desarrollo de los sujetos, sus formas de aprender, en la presunción de normalidad y anormalidad según se comporten en tales escenarios. El mencionado autor comprende también que todo proceso de aprendizaje implica en principio la presencia de un sujeto que aprende, un objeto o contenido a aprender y un componente situacional, es decir un contexto que pone en cierta relación los elementos en juego.

Entonces es posible decir que el AE es un tipo de aprendizaje que está institucionalizado, se desarrolla dentro del sistema educativo. Con institucionalizado se hace referencia a la escuela, ya que es la institución especializada en la transmisión sistemática de la cultura, por medio de contenidos seleccionados para su reproducción y conservación. Se trata de un aprendizaje regulado, guiado, monitoreado y controlado (Gvirtz & Palamidessi, 2006). Es decir, el aprendizaje se encuentra regulado por las tareas y por las formas de participación que el docente y la escuela proponen. Haciendo referencia al condicionamiento y regulación por dos factores: las tareas pedagógicas, que son las actividades organizadas para concretar el currículum y que deben ser cumplidas por el alumno, y las formas de participación establecidas bajo normas y pautas de conductas que ordenan las relaciones en el aula. Todo esto se da en un contexto donde se produce una compleja red de comunicación, negociación e intercambios. De acuerdo a los autores mencionados, se crean grupos que se encuentran atravesados por intercambios físicos, afectivos e intelectuales, formando un sistema social en el que también existen conflictos de poder, atracción, rechazo. Esto supone, el origen a distintos niveles de intercambio a nivel intrapersonal, que refiere al aprendizaje individual del sujeto, donde incorpora nuevos contenidos y significados a su estructura cognitiva y afectiva; Y a nivel interpersonal: es el intercambio de información entre todos los miembros del aula, donde el individuo recibe y produce mensajes como miembro de un grupo.

Es así, que el aprendizaje, de acuerdo con Novillo Martínez (s.f), es concebido como un campo complejo, el cual se encuentra atravesado por múltiples dimensiones como la

subjetiva, familiar, escolar, institucional, social, cultural, regional y local; los aprendizajes constructivos y asociacionistas, las distintas modalidades de aprendizaje, así como por los procesos y los resultados conceptuales, procedimentales, actitudinales y la construcción de los esquemas de conocimientos culturales.

### **1.5 Enseñanza-Aprendizaje en línea.**

De acuerdo con Heredia (2015), se entiende por educación en línea al proceso de aprendizaje entre profesores y alumnos en un entorno totalmente digital en donde la tecnología y las técnicas de aprendizaje conforman el modelo educativo. Se concibe como entorno totalmente digital, a un ambiente que físicamente no es real pero permite la interacción a distancia entre los usuarios interconectados a través de una red de computadoras o cualquier dispositivo que permita dicha conexión.

Herrera Ordoñez y Herrera López (2013), definen a este tipo de enseñanza-aprendizaje como

El proceso mediante el cual se construyen ambientes virtuales educativos para proveer información, que es analizada, procesada y apropiada por estudiantes activos, sin necesidad de asistir a un espacio físico. La información es recibida mediante herramientas que son utilizadas por los docentes, las cuales se encuentran situadas en la web (p. 3).

Es decir que, en estos casos, de acuerdo a los autores, el proceso de enseñanza-aprendizaje se da a través de las Tecnologías de Informática y de la Comunicación (TIC), utilizando herramientas informáticas como el correo electrónico, páginas web, foros de discusión, videoconferencias, mensajería instantánea, entre muchas otras. También existen gestores de cursos en línea, que son entornos creados específicamente para dicho fin, los cuales contienen herramientas que apoyan el aprendizaje del alumno.

Álvarez Gómez, et al. (2005), indican que usualmente bajo este medio, es la disciplina y esfuerzo del estudiante lo más importante, ya que él mismo tiene frente a sí los conocimientos que lo pueden llevar al saber, falta el esfuerzo por apropiárselo. Es decir, es fundamentalmente un esfuerzo de autoaprendizaje, donde el contacto con el maestro si es que lo hay es más bien de guía.

De acuerdo con GCF Global y Cacciavillani (2020), se pueden mencionar algunas ventajas y desventajas de esta metodología:

### Ventajas:

- Admite el acceso a la información de manera inmediata.
- Ofrece flexibilidad sobre el manejo del tiempo a la hora de estudiar y el lugar desde el cual se realiza la conexión para estudiar.
- Comodidad, el alumno no tiene que desplazarse a otro lugar para presenciar las clases. Puede tomar las mismas desde la comodidad de su hogar u otro espacio que considere apropiado.
- Ofrece autonomía sobre el proceso de aprendizaje.
- Economía, el estudiante puede ahorrar dinero en comidas, bebidas y transporte.
- Alcance masivo.

### Desventajas:

- A la persona cuyo proceso de aprendizaje se facilita con el acompañamiento presencial y/o posee problemas de concentración, tal vez la educación en línea no sea tan funcional.
- Equipo de estudio, al haber distanciamiento físico, la responsabilidad de estudiar es en mayor medida individual. El estudio se vuelve más solitario, y esto se considera como una desventaja porque puede provocar desánimo en los educandos. Cada alumno debe disciplinarse. Es fundamental que elabore un horario de estudio y que lo cumpla. Además, debe complementar su formación buscando información adicional.
- Aislamiento social, en relación al punto anterior, esta modalidad no siempre garantiza la interacción entre los alumnos. Por ello es vital que el docente promueva esa interacción a través de distintas herramientas y estrategias.
- Requiere de tiempo frente al computador.
- Interrupciones técnicas.
- Necesidad de software, hay distintos tipos de Software de E-Learning y plataformas educativas webs donde el alumno pudiera no tener instalado en su computador ningún programa, pudiendo obtener todo lo que necesita, para resolver ejercicios o preguntas, en línea.

### - **1.5.1 Aprendizaje en línea en contexto de pandemia COVID-19 (Argentina).**

Hace aproximadamente dos décadas, la creciente popularidad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) subraya la importancia y la adopción de prácticas de aprendizaje en línea como una herramienta útil en la educación superior en muchos países (Bowers y Kumar, 2015, García-Martín y García-Sánchez, 2018, García-Martín y Cantón-Mayo, 2019, Surma y Kirschner, 2020.; En Shah,S. et al. 2021).

Como se mencionó anteriormente, el contexto de aprendizaje en línea ofrece un enfoque pedagógico distintivo en contraposición al aprendizaje cara a cara que implica un ajuste y disposición para participar en una experiencia de aprendizaje eficaz. El trabajo del docente en línea tiene características específicas que no se derivan directamente de las habilidades y capacidades que tienen los docentes que se han formado para ejercer en las aulas tradicionales. Enseñar en estos entornos virtuales, tiene características y una praxis profesional que no se deriva directamente de la docencia tradicional. En este sentido y con toda razón un docente formado puede no sentirse a gusto en un entorno en línea (Tarasow, 2009). Es por esto necesario formar docentes capaces de realizar también la tarea docente en línea.

Debido al cierre repentino de las instituciones educativas en todo el mundo, a causa de la pandemia de COVID-19, la rápida transición del aprendizaje tradicional presencial al aprendizaje en línea se ha convertido en un fenómeno peculiar (UNESCO, 2020). Al igual que ha sucedido durante el breve periodo de asilamiento ocasionado por la Gripe A durante el año 2009, las diferentes instituciones educativas tuvieron que reaccionar con los recursos que tenían disponibles, es decir, hacer uso de su capacidad institucional instalada para poder pensar cómo crear espacios de aprendizaje en la red. Muchas escuelas tuvieron que resolver en un breve lapso de horas el poder montar la presencia institucional en la Red y utilizarla con propósitos educativos (Tarasow, 2009). En este sentido algunas escuelas contaban con más recorrido institucional y experiencia en el uso de internet, pero otras tuvieron que improvisar en dicho aspecto.

Si bien la noción de aprendizaje en línea ha recibido una mayor aceptación en los países desarrollados (Abe, 2020, citado en Shah, et al. 2020), la popularidad y viabilidad del mismo, tal como indican Isaac et al., (2019, citado en Shah, et al. 2020), en los países en vía de

desarrollo está sujeta a muchos desafíos. Argentina, un país en desarrollo, con falta de recursos tecnológicos y educativos relevantes, anteriormente no había adoptado el aprendizaje en línea como una práctica común en la educación.

El 16 de marzo del 2020, en Argentina, las clases presenciales se vieron suspendidas para evitar la expansión del virus Covid-19. Desde ese día, más de 10 millones de estudiantes y casi 900.000 docentes de nivel inicial, primario y secundario se vieron afectados por dicha situación. La escuela, sin embargo, no dejó de funcionar: se recurrió a la modalidad virtual, pero el sistema educativo no estaba preparado para enseñar y aprender en forma remota. El problema fue que de esta manera no se pudo garantizar que todos tuvieran los recursos digitales necesarios y la posibilidad de contar con espacios adecuados para el aprendizaje en el hogar (Tuchin, 2020.).

Una encuesta realizada por UNICEF durante el año 2020, demostró que el 18% de los adolescentes entre 13 y 17 años no cuenta con internet en el hogar y el 37% no dispone de dispositivos electrónicos para realizar las tareas escolares. Este valor aumenta al 44% entre quienes asisten a escuelas estatales. La encuesta permite advertir que aquellos que no cuentan con estos recursos enfrentan dificultades mayores para la realización de las tareas escolares, para mantener el contacto con los docentes, tomar las clases, entre otras (Tuchin, 2020). Según el autor, estas desigualdades marcan una brecha educativa sin igual, y constituyen una verdadera amenaza para la continuidad del aprendizaje de los estudiantes, en un momento en que se produce un trastorno educativo sin precedentes.

En el mismo informe sobre la encuesta publicada por UNICEF, se observó que, si bien en el 81,2% de los hogares los niños, niñas y adolescentes tienen actividades o tareas escolares, el 31% indicó que no tuvo devolución por parte de los profesores de las tareas entregadas y el 23,4% no tuvo contacto. En este sentido, es posible decir que en estas circunstancias muchas de las metas, expectativas y necesidades psicológicas básicas de los estudiantes se vieron comprometidas, como la necesidad de afinidad, mencionada por Decy y Ryan (1985), en su teoría de la autodeterminación.

## **1.6 Interrelación entre motivación y aprendizaje**

Actualmente la idea de que el aprendizaje sólo depende de la inteligencia del alumno ha sido declinada, hoy se defiende que variables como la atención y la motivación son imprescindibles para que el aprendizaje no sea exclusivamente memorístico e implique un proceso de asimilación. (Lozano Fernández et al., 2000.).

De acuerdo con los autores nombrados en los puntos anteriores, fue en parte a partir de la teoría de Ausubel (1970), mencionada previamente, que se introduce en los estudios sobre rendimiento académico los factores de atención y motivación como una condición imprescindible para que el aprendizaje no sea sólo memorístico y sí favorezca el proceso de asimilación, dando lugar a un aprendizaje significativo.

Empleando las palabras de Cabanach et al. (1996, Citado en García Bacete & Doménech Betoret, 2002), "Se puede afirmar que el aprendizaje se caracteriza como un proceso cognitivo y motivacional a la vez" (p. 25). En este sentido, tal como expresan Núñez y Gonzalez-Pumariega (1996, citado en García Bacete & Doménech Betoret, 2002), para aprender es imprescindible "poder" hacerlo, lo cual hace referencia a las capacidades, los conocimientos, las estrategias, y las destrezas necesarias (componentes cognitivos), pero además es necesario "querer" hacerlo, tener la disposición, la intención y la motivación suficiente.

En esta línea, García Bacete & Doménech Betoret (2002), resaltan que el aprendizaje escolar, desde una perspectiva constructivista, no queda reducido únicamente al plano cognitivo en sentido estricto, sino que hay que contar también con otros aspectos motivacionales como las intenciones, las metas, las percepciones y creencias que tiene el sujeto que aprende. Expresan los autores que, aunque dichos aspectos sean también considerados como representaciones mentales demostrando la gran interrelación entre lo cognitivo y afectivo-emocional, "los vamos a tratar como determinantes del aprendizaje escolar vinculados a la vertiente afectivo-motivacional, como tradicionalmente ha venido haciéndose hasta ahora, porque pretendemos destacar los procesos motivacionales sobre los cognitivos." (p. 25).

El objetivo de este recorrido teórico es contemplar diversas posturas respecto al concepto de aprendizaje, considerando que el mismo resulta de un proceso complejo donde intervienen múltiples factores que pueden potenciar o inhibir su desarrollo. Donde no existe una única

perspectiva desde la cual sea posible definirlo, sino que es necesario tener en cuenta las diferentes teorías y tipos a la hora de abordar la temática.

Es por este motivo, que dichas consideraciones resultan útiles a la presente investigación teniendo en cuenta el particular momento histórico por el cual atraviesa la sociedad, haciendo foco especialmente en la influencia que ha tenido la pandemia en el sistema educativo y todos sus integrantes. Dando lugar a cambios repentinos en las formas de enseñar y aprender, donde cada individuo en particular ha tenido que poner a prueba sus capacidades de resiliencia para poder afrontar dicha situación.

Apreciando la fuerte conexión que existe entre la motivación y el aprendizaje, en el próximo capítulo se desarrollará en profundidad la temática “motivación”.

## **Capítulo 2: Motivación**

La motivación constituye un aspecto de gran relevancia en las diversas áreas de la vida, entre ellas se pueden mencionar la educativa y la laboral, en cuanto orienta las acciones y se conforma así en un elemento central que conduce lo que la persona realiza y hacia qué objetivos se dirige (Naranjo, 2009).

En este capítulo se busca profundizar acerca de dicho concepto, siendo el mismo una de las bases teóricas fundamentales en la cuales se sostiene el presente trabajo. Se hará un recorrido por las diferentes perspectivas teóricas y las tipologías de motivación existentes. Profundizando en el desarrollo de la temática de la investigación: la motivación académica, los indicadores y factores que influyen en la misma. Por último, se abordará el concepto de desmotivación y su influencia en el proceso de aprendizaje.

### **2.1 Conceptualización según diferentes autores.**

Autores como Manassero y Vázquez (1998) establecen que la importancia de la motivación reside, entre otros factores, en su capacidad explicativa y predictiva de la conducta humana en diferentes situaciones y contextos.

Según Bisquerra (2000, citado en Naranjo, 2009):

La motivación es un constructo teórico-hipotético que designa un proceso complejo que causa la conducta. En la motivación intervienen múltiples variables (biológicas y adquiridas) que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas (p. 154).

De acuerdo con Santrock (2002), la motivación es “el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido” (p. 432)

Los autores Fernández-Abascal, Palmero y Martínez-Sánchez (2002) consideran que la motivación se refiere a un proceso adaptativo, resultado del estado interno de un organismo que lo impulsa y dirige a realizar una acción en un sentido determinado. Para estos autores, la motivación es un proceso básico relacionado con la consecución de objetivos que tienen que ver con el mantenimiento o mejora de la vida de un organismo. Cashmore (2002) en esta

línea, refiere a la motivación, como un proceso interno que empuja, rige y conserva la conducta hacia un determinado fin.

Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004) indican que la motivación es una de las claves explicativas más importantes de la conducta humana con respecto al porqué del comportamiento. Es decir, la motivación representa lo que originariamente determina que la persona inicie una acción (activación), se dirija hacia un objetivo (dirección) y persista en alcanzarlo (mantenimiento). Dichos autores, luego de recopilar las opiniones de muchos otros, definieron a la motivación del siguiente modo:

Podríamos entenderla como proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta, modulado por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y por las tareas a las que se tienen que enfrentar (p. 5).

Por su parte, Trechera (2005) explica que, etimológicamente, el término motivación procede del latín “motus”, que se relaciona con aquello que moviliza a la persona para ejecutar una actividad.

La diversidad de formas de entender y definir la motivación responde tanto a perspectivas teóricas, como a preguntas e intencionalidades de diferentes ídoles. Se concuerda, con Idalberto Chiavenato (2009, citado en Padovan, 2020), en que la motivación es un proceso psicológico básico. Que, junto con la percepción, las actitudes, la personalidad y el aprendizaje, es uno de los elementos más importantes para comprender el comportamiento humano. Como ocurre con los procesos cognitivos, la motivación no se puede visualizar; la misma resulta ser un constructo hipotético que ayuda a comprender el comportamiento humano.

## **2.2 Perspectivas teóricas:**

La interpretación del desarrollo que implica la activación, dirección y persistencia del comportamiento ha sido estudiada desde diferentes teorías psicológicas que buscan esclarecer los aspectos motivacionales. De acuerdo con Santrock (2002), existen tres perspectivas fundamentales al respecto: la conductista, la humanista y la cognitiva. La primera subraya el papel de las recompensas en la motivación, la humanista se centra en las

capacidades del ser humano para desarrollarse y la cognitiva enfatiza en el poder del pensamiento.

❖ **Perspectiva conductual.**

Esta perspectiva señala que las recompensas externas y los castigos son centrales en la determinación de la motivación de las personas (Santrock, 2002). Los conductistas, sostienen que no están interesados en lo que ocurre dentro del sujeto, y consideran que el estímulo inicial está asociado a un hecho que proviene del ambiente. En ese sentido, las recompensas son definidas como eventos positivos o negativos que pueden motivar el comportamiento. Entre los representantes más destacados de este modelo se considera a los psicólogos John Watson y a Frederic Skinner.

Trechera (2005) explica que estas teorías parten del supuesto de que:

Las personas suelen realizar comportamientos con el objetivo de obtener algún beneficio y evitan o dejan de hacer aquellas conductas que conllevan un daño. Para este enfoque toda modificación de conducta se realiza básicamente a través de refuerzos, recompensas o mediante la evitación u omisión de aquello que sea desagradable (p. 3).

Desde esta perspectiva teórica se considera que, para lograr que una conducta sea reformada, se pueden implementar diferentes métodos, entre estos el reforzamiento, la extinción y el castigo.

El reforzamiento se encuentra basado en refuerzos positivos y refuerzos negativos. Los positivos se utilizan con el objetivo de aumentar la probabilidad de que una respuesta deseada ocurra. El principio de dicho refuerzo establece que: “si en una situación dada una persona hace algo que es seguido inmediatamente por un reforzador positivo, es más probable que esa persona haga de nuevo la misma cosa cuando se enfrente a una situación familiar” (Martín y Pear, 1999, citado en Naranjo, 2004, p. 41).

Respecto del refuerzo negativo, el mismo se emplea, al igual que el reforzamiento positivo, para aumentar o mantener una conducta. En el reforzamiento negativo se elimina un estímulo considerado aversivo para lograr una determinada respuesta.

En cuanto al método de extinción, el mismo consiste en dejar de reforzar una conducta. Al no reforzar el comportamiento, este se irá debilitando, de esta forma la probabilidad de que se repita disminuirá. Por último, en el método de castigo se administra una consecuencia aversiva a la aparición de una conducta. Es una forma de que la persona aprenda lo que no tiene que hacer. Azaroff y Mayer (1990, citado en Naranjo, 2004) señalan que:

El castigo es un procedimiento que por lo general deberá reservarse para las conductas inadaptadas serias, como la destructividad extrema hacia uno mismo u otras personas, y las conductas inadaptadas que interfieren persistentemente con el funcionamiento adaptado de clientes y compañeros (p. 52)

García (2008, citado en Naranjo, 2009), señala las diferencias existentes entre los llamados motivadores y motivaciones, indicando que, por una parte, los motivadores son aquellas cosas que inducen a la persona a alcanzar un alto desempeño; Y, por otro lado, las motivaciones serían el reflejo de los deseos del individuo, por lo que los motivadores son las recompensas o incentivos ya identificados que aumentan el impulso a satisfacer esos deseos. Por tanto, un motivador es algo que influye poderosamente en la conducta de una persona.

#### ❖ **Perspectiva humanista.**

Desde esta perspectiva se considera a la motivación como parte de la persona, relacionándose con su autoestima, autodeterminación y capacidad de elección, así como con sus necesidades de realización personal.

De acuerdo con García (2008, citado en Naranjo, 2009) una de las teorías más conocidas sobre la motivación es la de la Jerarquía de las necesidades propuesta por Abraham H. Maslow (1908-1970), quien resulta ser el psicólogo más representativo de esta corriente. Maslow (1943) se enfocó en describir una popular jerarquía asociada con las necesidades humanas, las cuales avanzan desde aquellas que son consideradas básicas hasta las más elevadas. En este sentido, la motivación está determinada por el nivel de satisfacción de las necesidades ubicadas en el nivel inferior, sólo cuando estas están cubiertas, se puede ascender a necesidades de orden superior.

Dicha jerarquía de necesidades fue graficada en forma en pirámide:

*Figura 1.1- Pirámide de Maslow (1943): jerarquía de necesidades. (Fuente: Hem, 2018)*



En la base de la misma desde el primer escalón en orden ascendente, se sitúan las necesidades de orden fisiológico, orientadas a la supervivencia del hombre; estas son representadas por aquellas necesidades básicas como la alimentación, el respirar, beber agua, dormir, comer, sexo, y refugio; En el segundo escalón se situarían las necesidades orientadas hacia la seguridad personal, el orden, la estabilidad y la protección. Dentro de estas necesidades se encuentran elementos como: seguridad física, de empleo, de ingresos y recursos, familiar, de salud y contra el crimen de la propiedad personal; En el siguiente escalón se establecen las necesidades sociales (de afiliación), haciendo referencia al amor, afecto y la pertenencia a cierto grupo social. Las mismas están orientadas a superar sentimientos como por ejemplo la soledad; En el cuarto escalón ascendente se disponen las necesidades de estima, tales como las de logro, status, famas, responsabilidad y reputación, cuando estas necesidades son satisfechas, las personas se sienten más seguras de sí mismas y se otorgan un valor dentro de una sociedad; por el contrario, cuando estas necesidades no son satisfechas, las personas se sienten inferiores y sin valor. Finalmente se encuentra la necesidad de autorrealización que sería la más elevada, en la cima de la jerarquía; Maslow (1943) la describe como la necesidad que tiene una persona de ser y hacer aquello para lo que nació; es decir, es la realización del potencial personal a través de una actividad específica.

En este sentido, Trechera (2005) señala que “El proceso de maduración humana se enriquece durante toda la vida. Siempre podemos desarrollar nuevas posibilidades. Esta necesidad se

caracterizaría por mantener viva la tendencia para hacer realidad ese deseo de llegar a ser cada vez más persona” (p. 2).

Según indica Bisquerra (2000, citado en Ramos Ferre, 2014) la insatisfacción de alguna de las necesidades en esta jerarquía tiene un impacto emocional importante para la persona. Además de las mencionadas, Maslow descubrió dos necesidades adicionales que experimentan aquellas personas que han satisfecho las mencionadas anteriormente, a las que llamó cognoscitivas, estas son: 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.

Por otra parte, dentro de esta perspectiva se encuentra la Teoría de las Necesidades propuesta por McClelland (1987). En la misma se señala que existen tres motivaciones que resultan ser particularmente importantes: la necesidad de logro, la de afiliación y la de poder. Su importancia radica en que las mismas predisponen a las personas a comportarse en formas que afectan de manera crítica su desempeño en trabajos y tareas.

Diversos autores como Hampton et al. (1989) y Trechera (2005) coinciden en que las personas con una alta necesidad de logro presentan características como las siguientes:

- Les atraen aquellas situaciones en las que pueden tomar la iniciativa por sí mismos para encontrar la solución a los problemas.
- Suelen proponerse metas moderadas y calcular los riesgos antes de iniciar algo.
- Desean una retroalimentación concreta que les haga saber que están actuando adecuadamente.
- Intentan hacer bien las cosas, tener éxito, incluso aun siendo a cambio de una baja recompensa.

Según dichos autores, la motivación de logro se refiere a conductas relacionadas con la tendencia a esforzarse por conquistar el éxito en relación a un determinado nivel de excelencia, es así una forma de motivación intrínseca (interna), la recompensa es el logro mismo.

La necesidad de afiliación refiere por su parte al deseo de establecer cierta relación con las demás personas, es decir, de establecer relaciones interpersonales amistosas y cercanas con

otros integrantes de un grupo. McClelland (1971, citado en Naranjo, 2009), explica que las personas que cuentan con una alta necesidad de afiliación frecuentemente tienden a interesarse y a pensar más sobre la calidad de sus relaciones personales. La meta común de la motivación de afiliación está dirigida hacia la interacción social, así como al logro de la aceptación común de otras personas. Independientemente de cuál sea el origen de la necesidad de afiliación, esta tiende a producir comportamientos similares, donde las personas buscan la compañía de otras, toman medidas e ingenian estrategias para ser admitidas por el grupo, intentan proyectar una imagen favorable en sus relaciones interpersonales, ayudan y apoyan a otras, y desean ser admiradas. Según señala Rice (2000), en cuanto a los adolescentes, específicamente los estudiantes, los cambios evolutivos en las relaciones con su grupo de pares tienden a influir en la motivación hacia la institución educativa y su implicación en ella. Existe en dicha etapa un aumento en la importancia que se atribuye a los amigos. En este sentido, la inclusión, aceptación y aprobación del grupo de iguales tiene una marcada influencia sobre la motivación de logro. Goodenow (1993, citado en Rice, 2000) menciona que esa pertenencia está definida como el sentimiento que tiene la persona de ser valorada, incluida y motivada por otras; como los profesores y compañeros, en el contexto de la clase, y sentirse una parte importante de la vida y actividad en las mismas.

En cuanto a la necesidad de poder, la misma refiere a la necesidad de tener impacto, influir y controlar a otras personas. Estas personas consideran que siempre deben ganar con sus argumentos, persuadir a otras, hacer que sus criterios prevalezcan y se sienten incómodas si no tienen ciertas cuotas de autoridad. McClelland (1971, citado en Naranjo, 2009) expresa que el poder tiene dos caras. Una negativa que se relaciona con situaciones de dominio-sumisión, personas que piensan que debe hacerse lo que ellas quieren y que pueden controlar a las demás. La otra cara del poder sería positiva, la cual refleja el proceso mediante el cual el comportamiento persuasivo e inspirador de una persona puede evocar sentimientos de fortaleza y habilidad en otras y las ayuda a establecer metas. Cumpliendo de esta forma el papel de apoyar a otras personas para que puedan expresar sus propias capacidades y de este modo, lograr las metas que se propongan.

García (2008, citado en Naranjo, 2009), señala que las anteriores son motivaciones sociales que se aprenden de una manera no consciente, como producto de enfrentarse activamente al medio.

### ❖ **Perspectivas cognitivas:**

Las teorías cognitivas de la motivación entienden que el comportamiento depende de la interpretación que el individuo realice de una determinada situación. Por lo que la motivación no es considerada como un proceso mecánico o innato, sino como un comportamiento deliberado y persistente basado en la información disponible, influenciado por las experiencias del pasado. El sistema cognitivo es el que recibe y envía información a los otros sistemas, regula el comportamiento de los mismos poniendo en marcha o inhibiendo ciertas respuestas en función del significado que le da a la información de la cual dispone. De esta forma, las ideas, creencias y opiniones que tenga la persona sobre sí y sobre sus habilidades, así como de otras personas o situaciones, determinan el tipo y la duración del esfuerzo que realiza y, por tanto, el resultado de sus acciones (Naranjo, 2009).

Santrock (2002, citado en Naranjo, 2009), menciona que autores como Pintrich, Schunk, Ertmer y Zimmerman, argumentan que el interés en esta perspectiva surge y se centra en ideas tales como la motivación interna de logro de las personas, sus atribuciones acerca del éxito o del fracaso y sus creencias sobre lo que pueden controlar de forma efectiva en su ambiente, de igual manera destaca la importancia del establecimiento de metas, el planeamiento y el monitoreo del progreso hacia una meta.

Dentro de esta perspectiva se encuentra la “teoría de las expectativas” propuestas por Vroom. Para Vroom (1964), la motivación es el resultado de tres variables: valencia, expectativas y la instrumentalidad. La valencia hace referencia al valor que la persona aporta a cierta actividad, es decir, el deseo o interés que tiene en realizarla. Las expectativas se definen como las creencias sobre la probabilidad de que un acto irá seguido de un determinado resultado. Por su parte, la instrumentalidad representa a la consideración que la persona tiene respecto de que, si logra un determinado resultado, el mismo servirá de algo. De acuerdo con lo anterior, si una persona no se siente capaz, piensa que el esfuerzo realizado no va a tener repercusión o no tiene interés por la tarea, no tendrá motivación para llevarla a cabo. García (2008, citado en Naranjo, 2009) señala:

La motivación de las personas para hacer algo estará determinada por el valor que asignen al resultado de su esfuerzo (ya sea positivo o negativo), multiplicado por la confianza que tienen de que sus esfuerzos contribuirán materialmente a la consecución de la meta (p. 9.).

Por último, resulta posible mencionar el modelo de metas u objetivos. Trechera (2005) define a la meta como aquello que una persona intenta alcanzar; se podría decir, el fin de una acción determinada. Establece también que los factores que influyen a que un objetivo sea motivante son:

- El conocimiento, ya que se debe conocer la meta y los medios requeridos para alcanzarla.
- La aceptación, debido a que debe existir acuerdo sobre lo que se desea realizar.
- La dificultad, que significa que las metas deben ser difíciles, pero no imposibles. Deben suponer un reto, pero no ser inalcanzables.
- La especificidad, puesto que cuanto más concreto sea el objetivo, más fácil será aportar el esfuerzo para lograrlo

Locke y Latham (1990, en Trechera, 2005) indican que en el establecimiento de las metas el o los objetivos deben ser resaltados, ya que son los que orientan la acción. Para lograr una meta se tienen que plantear las alternativas idóneas. El objetivo, a su vez, sirve para regular el esfuerzo. Al tener claro qué es lo que se debe hacer, la persona puede programar sus acciones más fácilmente para lograrlo.

Es posible concluir el presente apartado con lo señalado por Valdés (2005, citado en Naranjo, 2009), quien establece que las teorías sobre motivación pueden clasificarse en dos grandes grupos: las de contenido y las de proceso. Las primeras estudian y consideran aspectos que pueden motivar a las personas, tales como las necesidades, las aspiraciones y el nivel de satisfacción. Entre estas teorías se pueden mencionar las de la Pirámide de Necesidades de Abraham Maslow y la Teoría de las necesidades de McClelland. Las segundas, estudian y tienen en cuenta el proceso de pensamiento por el cual la persona se motiva. Entre estas teorías destacan la de las Expectativas de Víctor Vroom y las teorías que siguen un modelo conductista. Por su parte Trechera (2005) se refiere también a las teorías anteriores denominándolas como modelos explicativos, los cuales clasifica en tres grandes categorías: modelos basados en la satisfacción de necesidades (Maslow y McClelland), modelo basado en los incentivos (Skinner-conductismo) y modelos cognitivos (Vroom y Adams).

Como punto en común de los diferentes autores se puede decir que la motivación, tal como establece Schunk (1997), es un proceso que impulsa y dirige el comportamiento hacia un determinado fin, que no se visualiza, es una variable intangible y su presencia se infiere a

partir de ciertas manifestaciones mostradas por el individuo, factores conductuales como lo son la exposición verbal, la voluntad y la dedicación.

### **2.3 Tipología**

A partir de lo expuesto, es posible establecer una clasificación de los diferentes tipos de motivación.

#### ***A) Motivación extrínseca e intrínseca***

La motivación extrínseca tiene su origen fuera de la persona, es decir que viene inducida por el medio. La misma obedece a situaciones donde la persona se implica en actividades principalmente con fines instrumentales o por motivos externos a la actividad misma, como podría ser obtener una recompensa. La perspectiva conductual enfatiza en la importancia de este tipo de motivación (Santrock, 2002). La misma incluye incentivos externos, tales como las recompensas y los castigos.

En cambio, como señala Ajello (2003) la motivación intrínseca se refiere a aquellas situaciones donde la persona realiza actividades por el gusto de hacerlas, independientemente de si obtiene un reconocimiento o no. Son las perspectivas humanistas y cognitivas quienes enfatizan en la importancia de este tipo de motivación. La misma se fundamenta en factores internos, como la autodeterminación, la curiosidad, el desafío y el esfuerzo. En este sentido, es que la motivación intrínseca se centra en el desarrollo de una determinada actividad por la satisfacción que esta genera, por lo que no suele precisar el uso de refuerzos del entorno. Se diferencian aquí tres tipos. En primer lugar, la motivación intrínseca que apunta a una experiencia estimulante, es decir, cuando un individuo participa en una actividad para divertirse o sentir sensaciones positivas y estimulantes al mismo tiempo. Por otra parte, se puede tener motivación para aprender conocimientos, esto se asocia al deseo por aprender nuevas ideas o conceptos; y finalmente, la motivación hacia el logro, que se caracteriza por las ganas de superar o completar la meta marcada de forma personal en un momento determinado.

#### ***B) Motivación positiva y negativa***

Como bien indica su nombre, la motivación positiva se define como la búsqueda de una recompensa positiva, la misma se encuentra ligada a estímulos que promueven inspiración a

realizar alguna tarea, como, por ejemplo, las alabanzas y elogios. Esta a su vez, según García Allen (s.f), puede ser de dos tipos:

**Motivación positiva intrínseca:** Surge en el interés o gusto por la tarea de una forma natural, es decir, por la tarea en sí misma.

**Motivación positiva extrínseca:** El interés parte no de la tarea en sí misma sino en las ventajas que la misma produce.

En cambio, en la motivación negativa las acciones originadas estarán dirigidas a evitar un estímulo negativo, por ejemplo: dolor, fracaso, pérdida de dinero, etc. Esta a su vez puede presentarse en distintas modalidades:

**Motivación negativa Física:** Refiere a las prácticas relacionadas con el castigo, privación de diversiones o de otras cosas que tengan para la persona gran importancia.

**Motivación negativa Psicológica:** Situaciones en las que la persona es tratada con severidad, con desprecio, o se le instala un sentimiento de culpa; también son una motivación psicológica las que tienen un carácter moral como son las amenazas, las críticas que lo avergüenzas, la reprobación.

## **2.4. Motivación académica**

Los modelos motivacionales más recientes consideran la motivación académica como un constructo hipotético que explica el inicio, dirección y perseverancia de una conducta hacia una determinada meta académica centrada en el aprendizaje, el rendimiento, el yo, la valoración social o la evitación del trabajo (García et al., 1998).

Ajello (2003), señala que la motivación debe ser entendida como la trama que sostiene el desarrollo de aquellas actividades que son significativas para la persona y de las cuales forma parte. En el plano educativo, la motivación debe ser considerada como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma.

En esta línea, la motivación escolar se correspondería a un proceso general en el cual se inicia y se dirige la conducta hacia el logro de una meta; Proceso que involucra variables tanto cognitivas como afectivas. Las primeras relacionadas con las habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas. Y afectivas, en tanto que comprende elementos como la autovaloración y autoconcepto. Ambas variables que actúan

en constante interacción con variables del contexto o sociales a fin de complementarse y lograr una motivación eficiente, tan esencial dentro del ámbito escolar (González & Álvarez, 2005). Por tanto, es posible inferir que la motivación de los alumnos afecta los procesos de aprendizaje, a la vez que las variables del aprendizaje (cognitivas y afectivas) influyen en la motivación. De este modo, se puede considerar que la motivación es un medio importante para conseguir el aprendizaje.

La motivación ha conquistado una postura que involucra a elementos cognitivos, afectivos y morales, que por medio del compromiso del estudiante será posible alcanzar, de esta forma cada sujeto desarrolla su propio estilo motivacional, el cual se encontrará asociado a un conjunto de experiencias provenientes de su núcleo familiar, ambiente socio cultural, época, y demás experiencias previas; durante el ciclo lectivo, los alumnos poseen diversas necesidades y expectativas que varían e influyen en los patrones motivacionales de diferentes maneras, los estudiantes se encuentran bajo cambios continuos, lo cuales pueden acompañarse por un ciclo vital (como la adolescencia) asociado a importantes conflictos culturales (González Torres, 1997).

Decy y Ryan (1985), desde una perspectiva educacional observaron que la motivación, aprendizaje y rendimiento escolar, se relacionaban entre sí, el desarrollo de la motivación es suscitada por medio del aprendizaje y cobra mayor importancia en los primeros años escolares, fundamentándose así, la motivación de logro que recibe mayor influencia. Dichos autores, mencionan el concepto de motivación intrínseca y extrínseca. Establecen además, que cuando los estudiantes se sienten motivados intrínsecamente demuestran un mayor provecho por las actividades planteadas sin esperar algún tipo de gratificación externa, a la vez que poseen habilidades para fomentar el conocimiento y el aprendizaje ante lo nuevo, por el contrario la motivación extrínseca va a adquirir su importancia por medio de factores externos y se va a pensar como el medio para acceder a algún tipo de premio o gratificación de tipo física, afectiva cognitiva o social, consideran también que este tipo de motivación puede influir de manera negativa sobre la Motivación Intrínseca. Su teoría ha sido de gran importancia para el desarrollo de muchas investigaciones en el ámbito académico, entre ellas se pueden mencionar algunas investigaciones actuales que retoman la misma aplicándola al ámbito escolar durante la adolescencia (Gnambs & Hanfstingl, 2015) y en los distintos grados en el contexto de pandemia Covid-19 (Vela Palacios, J., Galindo Cuervo, N. 2020; Shah Shafaq et al. 2021.)

Para Montico (2004), la motivación puede iniciarse a partir de aquello que se hace con o por los alumnos para incentivarlos, o también a partir de los factores auto engendrados que influyen para señalar un comportamiento determinado. Estos tipos de motivación están estrechamente relacionados, es decir, cualquier intención de motivar al alumno afectará su automotivación. El proceso de motivación es iniciado por una necesidad y esta es una de las principales razones que hacen que este proceso sea tan complejo, dada la heterogeneidad del alumnado, resulta difícil establecer un pronóstico sobre sus respuestas ante determinadas circunstancias disparadoras en el aula. Las diferentes motivaciones pueden variar dependiendo de cada sujeto, sus experiencias, objetivos, el contexto o ambiente, experimentadas en un momento determinado, entre otras, y son características de una tarea concreta (Pintrich & Schunk, 2006).

Desde una perspectiva socio-constructivista, distintas investigaciones sobre la motivación del alumnado mencionan la necesidad de considerar el impacto de la estructura y el funcionamiento de la clase en las metas del alumnado (Ames y Archer, 1988; Ames, 1992; Midgley, 2002).

En síntesis, es posible decir, como establecen Simon-Morton & Chen (2009), que la motivación académica refiere al compromiso asumido por los estudiantes dentro del establecimiento y la manera en la que estos se auto perciben, así como también aprecian sus motivaciones y deseos de poder instruirse académicamente

Haciendo referencia a los tipos de motivación mencionados anteriormente, es posible observar que ciertas personas se encuentran motivadas extrínsecamente, bien porque desean obtener buenas calificaciones o para lograr la aprobación de sus padres; y, por otra parte, personas motivadas intrínsecamente, desean obtener altos niveles en su práctica académica (Ramos Ferre, 2014).

Cuando una persona cuenta con posibilidades de elección, oportunidades para adquirir la responsabilidad sobre su propio aprendizaje, así como para fijar sus propias metas, la motivación interna y el interés intrínseco en las actividades académicas incrementan. Por otro lado, los estudiantes experimentarán aburrimiento cuando teniendo altas habilidades y las actividades no resultan desafiantes. Pero, es posible que experimente ansiedad si se lo enfrenta a una tarea demasiado desafiante para la cual no cree tener las habilidades necesarias (Ramos Ferre, 2014).

Harter (1981, citado en Gnambs y Hanfstingl, 2016), quien a partir de sus estudios demostró que la orientación motivacional en la que se encuentra una persona está íntimamente relacionada con la idea de competencia educativa. De este modo, aquellas personas que hacen una evaluación positiva de su competencia académica suelen estar motivadas intrínsecamente, mientras que aquellas que poseen una percepción negativa suelen estar motivadas extrínsecamente. Los diversos estudios realizados por Harter han manifestado también una disminución de la motivación intrínseca a lo largo de los años de colegio.

Por su parte, Eccles (1993) indica que es posible observar un cambio negativo en la motivación de personas adolescentes debido a la falta de ajuste entre el ambiente existente en la institución destinada a la educación secundaria y las necesidades que presentan los sujetos en dicha etapa. Añade que en el momento en que las personas necesitan más autonomía, el personal docente intenta controlar en mayor medida y las relaciones interpersonales se vuelven más distantes cuando en realidad se necesita mayor apoyo.

Ajello (2003), sostiene que únicamente cuando el afecto y el apoyo del profesorado van unidos de una organización eficiente, una constante atención académica y de una buena estructuración de clases donde residen objetivos claros, será posible el bienestar de las personas estudiantes, así como su crecimiento personal y su rendimiento académico.

#### - **2.4.1 Indicadores de motivación en el alumnado**

Distintas investigaciones han determinado una relación entre motivación, aprendizaje y el rendimiento académico, observando que estudiantes motivados tienen un mayor interés por hacer frente a cualquier tarea del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque la misma requiera de un gran esfuerzo para resolverse, consiguiendo de esta manera alcanzar un alto rendimiento académico; Por el contrario, estudiantes que reflejan estar poco motivados han demostrado poco o ningún interés en sus esfuerzos por aprender; no prestando atención a la información del docente y mostrándose desinteresados por las tareas (Alvan, et al. 2019).

Dentro del contexto educativo, Rivera (2015) registra una serie de indicadores motivacionales en los alumnos, entre los cuales menciona la elección de la tarea, el esfuerzo, el tiempo y el logro. Lo mismos sirven para mostrar los indicios que influyen en el comportamiento del estudiante a la hora de mantener la motivación por aprender. Además, ayudan a visualizar las diferentes situaciones en las que está presente la misma.

#### - **2.4.2. Variables/factores que influyen en la motivación**

De acuerdo con Palmero (2005), las fuentes de la motivación refieren al origen de los estímulos que hacen que un individuo se active. Se puede decir que las mismas varían a lo largo de dos ejes: el interno-externo y el psicológico-neurofisiológico, en otras palabras, fuentes internas y fuentes ambientales.

En este sentido, según el autor, es posible que se produzca una conducta motivada en consecuencia de algunos estímulos internos, que adquieren connotaciones psicológicas, como los impulsos, las necesidades, los deseos. No obstante, en este caso se podría decir que diversas influencias ambientales, con el paso del tiempo, van configurando un abanico de objetivos hacia los que el sujeto dirigirá sus esfuerzos de consecución, ya que son en cuestión los que el individuo considera importantes para satisfacer su necesidad, impulso o deseo. Es pertinente mencionar que, dentro de los estímulos internos, las variables neurofisiológicas, biológicas en general, también pueden dar lugar a una conducta motivada.

En este sentido y tal como se ha mencionado, es evidente que los estudiantes poseen distintos tipos de metas/necesidades, produciendo así patrones motivacionales diferentes y, por tanto, comportamientos y actuaciones durante su formación académica inconstantes. La motivación resulta ser así un tema complejo, ya que intervienen una multitud de variables de muy distinta naturaleza, que influirán en cada individuo en diferente medida, dependiendo de la historia de cada uno tendrán una determinada significación. Algunos alumnos desarrollan la capacidad de motivación y esfuerzo aprovechando las oportunidades que se le van brindando en su vida cotidiana, sin embargo, existen otros que precisan de un trabajo más específico para hacerlo.

##### ❖ **Factores personales:**

Según Alonso-Tapia (2012), los estudios acumulados sobre los factores personales que influyen en que un estudiante trabaje por aprender muestran que el esfuerzo depende de los siguientes factores:

#### **1- Que el alumno se sienta emocionalmente bien:**

Se considera que el aprendizaje no se produce en el vacío sino en un entorno social. En este sentido, el individuo necesita sentirse a gusto en ese espacio, sentirse integrado, aceptado, conectado, en suma, necesita sentir que “pertenece a un grupo”. Este hecho no provoca por

sí mismo que el sujeto se esfuerce por aprender, pero crea una condición que, si no se da, puede desmotivarlo. De acuerdo con Deci y Ryan (1985, citados en Alonso-Tapia, 2012), esta necesidad, junto con la de experimentar que se es competente y que se actúa no por obligación o por imposición de otros, sino de acuerdo con los propios intereses y opciones (autodeterminación), es fundamental para que los alumnos se esfuercen por aprender. Por este motivo, si un estudiante no se siente aceptado y conectado con el resto de los compañeros y profesores en un entorno emocionalmente estable, se producen una serie de emociones negativas que pueden provocar una dificultad en la aceptación de las distintas actividades y objetivos propuestos por la institución.

Sobre el tema de la emoción, diversos autores mencionan que existe un vínculo entre esta y la motivación. Bisquerra (2000, citado en Ramos Ferre 2014) explica que:

Desde la neurofisiología también se ha comprobado la relación entre emoción y motivación. Las estructuras neuronales y los sistemas funcionales responsables de la motivación y de la emoción, a menudo coinciden, conformando un cerebro motivacional/emocional conocido con el nombre de Sistema Límbico (p. 31).

## **2- El esfuerzo depende de saber qué es lo que se tiene que conseguir aprender:**

Es importante considerar que las personas precisan experimentar que lo que hacen tiene una función, un sentido que se puede comprender. Por eso, si los alumnos no saben qué deben aprender mientras trabajan, difícilmente van a esforzarse por conseguirlo (Alonso-Tapia, 2012.). En este sentido, si un alumno no sabe “a qué prestar atención” mientras resuelve un problema, lee, estudia puede generar una experiencia de falta de progreso y llevarlo a preguntarse para qué insistir, qué objetivo tiene seguir con la actividad si no aprenden nada.

## **3- El esfuerzo depende del ajuste entre las metas importantes para el alumno y los incentivos que le ofrece la tarea:**

Este punto refiere, como afirma el autor anteriormente citado, a que el esfuerzo en que se manifiesta la motivación con que se afronta una tarea se apoya en las metas que la persona persigue, metas cuya consecución responde a la búsqueda de satisfacción de distintas necesidades o a la de actuar de acuerdo con valores sociales adquiridos, y en el grado de interés que la materia o tema a estudiar despierta en el alumno. Por lo tanto, es preciso conocer de qué tipo de metas e intereses se trata para valorar los modos de actuación

propuestos para estimular el aprendizaje y, eventualmente, compensar las deficiencias educativas son adecuados (Alonso-Tapia, 2012).

Dicho autor agrupa las principales metas que los alumnos ponen en juego a la hora de realizar las diferentes actividades de aprendizaje en tres grandes categorías o dimensiones a las que denomina “orientaciones motivacionales”, las cuales se recogen en la figura 1.2.

**Figura 1.2- Principales orientaciones motivacionales y metas específicas que afectan al aprendizaje (Fuente: Alonso-Tapia, 2012.)**



- **3. A- Metas que facilitan el aprendizaje y definen la orientación al aprendizaje.** Según el autor, que los alumnos encuentren en el aprendizaje la gratificación que incentiva su esfuerzo depende del grado en que, al realizar una tarea, el aprendizaje que con ella se consigue permita la consecución de otros incentivos entre los que cabe señalar:

*Búsqueda de la experiencia de autonomía y control personal:* La importancia de este hecho ha sido subrayada principalmente, por deCharms (1976) y por los investigadores que, con Deci y Ryan (1985) al frente, han estudiado la importancia y los efectos del sentimiento de

autodeterminación. Desde esta posición una persona pone más empeño en aprender cuando no se siente obligada, esto es, cuando es ella misma, de forma autónoma, la que ha decidido que quiere conseguir aprender. Deci y Ryan (1985, citados en Alonso-Tapia, 2012) postulan que no sólo la motivación intrínseca hace que los alumnos se esfuercen por aprender, sino que en la medida en que los alumnos descubren y entienden el valor de las tareas que proponen padres y profesores, la motivación externa deja de serlo para convertirse en motivación interiorizada, motivación que lleva a que se esfuercen por aprender lo que se les propone tanto o más que si se tratase de algo elegido por propia iniciativa.

*Necesidad de sentirse aceptados:* Wentzel, Battle, Russell y Looney (2010, citados en Alonso-Tapia, 2012) han puesto de manifiesto que los alumnos (al menos los adolescentes), son sensibles al grado de aceptación y apoyo emocional por parte de compañeros y profesores hasta tal punto que cuanto mayor es este apoyo, especialmente el del profesor, mayor es el interés por las actividades de aprendizaje y el grado en que accede a trabajar por conseguir lo que se les pide y buscan cooperar.

*Deseo de aprender y experimentar competencia:* El sentimiento de competencia y orgullo que acompaña a la consecución de un logro es uno de los incentivos que más contribuye a que los estudiantes se esfuercen por aprender.

*Deseo de aprender “lo que es relevante y útil”:* Como expresa Alonso-Tapia (2012) una de las causas por las que los alumnos no se esfuerzan en aprender lo que se les propone es que muchas veces no ven la utilidad que puede tener el contenido a aprender. Los alumnos necesitan percibir que el aprendizaje a lograr tiene un significado o valor positivo para ellos.

*Deseo de poder ser útil y ayudar a otros:* Continuando con la propuesta del autor, este incentivo refiere a que lo que se aprende puede ser útil para muchos fines, pero si entre estos fines está el poder ser útil, el esfuerzo de los alumnos tiende a ser mayor.

- **3. B- Metas ligadas a los resultados.** Aquí se trata de metas que de un modo u otro están ligadas a la consecución de unos resultados y a las consecuencias de los mismos, definiendo lo que se conoce como “orientación al resultado”. Cuanto más profunda es esta orientación, el modo de trabajo se orienta no tanto a comprender en profundidad lo que se estudia, sino a asegurar que el resultado va a ser el deseado, aunque eso no signifique

necesariamente aprender (Alonso-Tapia, 2012.). Dentro de esta dimensión se pueden encontrar:

*Deseo de obtener una calificación positiva:* Es posible observar dicha preocupación especialmente en aquellas situaciones en que, dependiendo de que se apruebe o no un examen, pueden conseguirse o perderse importantes recompensas externas. Algunos estudios como los de Senko, Hulleman & Harackiewicz (2011) mencionados por Alonso-Tapia (2012), muestran que una consecuencia de esta forma de actuar es que el rendimiento suele verse afectado negativamente, a menos que además de la preocupación por la calificación influyan también las motivaciones específicas que configuran la orientación al aprendizaje.

*Deseo de obtener recompensas externas a la tarea:* Alonso-Tapia (2005), enfatiza en que se ha encontrado que cuanto más actúa un alumno movido por recompensas externas al propio aprendizaje, menos útiles se consideran los aprendizajes escolares y más tienden a rechazarse.

*Deseo del éxito y su reconocimiento público:* Según el autor antes mencionado este deseo aparentemente positivo tiene un efecto negativo en relación con el esfuerzo que los alumnos ponen en aprender. Muchas veces sucede que cuanto mayor es el deseo de éxito y su reconocimiento público, menos está dispuesto el alumno a arriesgarse a que tanto él mismo como los demás puedan pensar que no es competente. En estos términos, las calificaciones son un criterio social de éxito, cuanto más pendiente se está del éxito social, más pendiente se está también de las calificaciones; Por esta razón, por sí solo este deseo no influye de modo positivo en el aprendizaje ni en el rendimiento, a menos que, al mismo tiempo, la motivación por aprender sea alta.

*Deseo de influir en los otros:* Dicho deseo no aparece hasta los 17 o 18 años. De acuerdo con McClelland (1985, citado en Alonso-Tapia, 2012.), las buenas calificaciones incrementan el prestigio de quien las obtiene. Pero para el alumno que busca influir en los demás a través de sus opiniones, lo importante no es el reconocimiento sino el poder que otorgan, razón por la que, cuanto mayor es el deseo de poder, de influir en los otros, más se busca conseguir estos resultados positivos.

- **3. C- Metas ligadas a los costes que puede suponer tratar de aprender.** Dentro de esta categoría el autor menciona: Deseo de evitar el fracaso para no ser valorado

negativamente: Covington (1992, citado en Alonso-Tapia, 2012.) sostiene que la preocupación de alumnos y alumnas por mantener su autoestima y por no ser valorados negativamente por los demás trae efectos negativos sobre el aprendizaje, dado que suele generar formas inadecuadas de afrontar la actividad académica. Entre estas menciona Alonso-Tapia (2012), la inhibición que se produce a preguntar lo que no se ha entendido o a participar en las clases por miedo al ridículo, a perder la estima personal frente a los demás. En esta línea refiere también a otra consecuencia negativa derivada de la excesiva preocupación por la autoestima, que es la adopción de formas de estudio inadecuadas para el aprendizaje en profundidad, pensando solo en el aprobar, es decir, en la nota numérica. Menciona también otro tipo de conducta la cual deriva del deseo de no dejarse desbordar por la presión. Esto refiere a que muchas veces cuando las actividades escolares y en general, cualquier actividad que pueda terminar en éxito o fracaso han de realizarse en situaciones que implican cierta presión, hay personas que en lugar de experimentar la situación como negativa y disminuir su rendimiento, mejoran el mismo, esto es, la posible “ansiedad” generada por la situación actúa como elemento motivador positivo.

#### **4- El esfuerzo depende de las expectativas y las atribuciones:**

##### ***4. A- El esfuerzo depende de las expectativas***

A juicio de Alonso-Tapia (2012), existe la idea normalmente aceptada que el esfuerzo que las personas ponen en una tarea se vincula con las expectativas que la misma tiene en relación a la capacidad de realizarla bien y de lo que pueda obtener a partir de ella. Según él, son numerosos los autores que han subrayado y estudiado el papel de las expectativas en la motivación en general y en la actividad académica en particular. Postula, además, que existen diferentes tipos de expectativas, las cuales “se construyen a partir de experiencias pasadas vividas personalmente, a partir de lo que se ha observado que ha ocurrido a otras personas o a partir de la información que se ha recibido.” (Alonso-Tapia, 2012, p. 86). Es importante conocer los diferentes tipos de expectativas existentes, para saber cómo pueden afectar al interés y esfuerzo de los alumnos por aprender, de modo que pueda determinarse si los profesores pueden hacer algo y qué es para favorecer aquellas que tienen un efecto mayor en sus actividades.

- **4. A. 1 - Expectativas de autoeficacia:** Bandura (1986, citado en Alonso-Tapia, 2012), explica que estas son las expectativas que pronuncian la creencia y confianza de una persona en su habilidad para poder resolver un tipo de problema o realizar alguna tarea.
- **4. A. 2 - Expectativas de resultado:** En este caso la expectativa se expresa, tal como enuncia el autor mencionado anteriormente, en la creencia o confianza acerca de que la realización de una determinada actividad conduce necesariamente a un resultado, con independencia de que se sienta o no capaz de realizar una tarea; en este caso su esfuerzo depende del grado en que espere que la realización de la misma le permita un resultado esperado.
- **4. A. 3 - Expectativas de control:** En este caso, la expectativa se basa en el grado en que una persona considera que conseguir un resultado depende de ella, es decir, que con su esfuerzo y capacidad realice las acciones necesarias para que se produzca un resultado, y no de factores externos a ella.
- **4. A. 4 -Expectativas de consecuencias:** Esta última expectativa se sostiene en que todas las acciones tienen resultados, y de los resultados pueden seguirse diferentes consecuencias. En este sentido, la expresión expectativas de consecuencias, tal como menciona Heckhausen (1991, citado en Alonso-Tapia, 2012), hace referencia al grado en que una persona considera que, si se produce un resultado, ya se deba a sí mismo o a causas ajenas, seguirán unas determinadas consecuencias.

#### **4. B- El esfuerzo depende de las atribuciones**

Weiner (1986, citado en Alonso-Tapia, 2012) desarrolló un modelo para explicar cómo influyen las atribuciones en la motivación y el comportamiento. Según esta teoría, la conducta se considera como un continuo de episodios que dependen unos de otros; en estos términos el éxito y el fracaso dan lugar a respuestas emocionales positivas y negativas, respectivamente. Cuando la persona obtiene resultados inesperados, negativos o de gran importancia, se tiende a preguntar sobre la causa que ha determinado tal resultado, y a buscar respuesta a tal cuestión. En este sentido, las atribuciones influyen según ciertas propiedades de las causas; las cuales pueden ser internas, como la habilidad, el esfuerzo o la fatiga, o externas como la suerte o el profesor; pueden ser percibidas como estables o variables, como

controlables o no, y afectar a la conducta de manera global o específica. Es así, que cada una de estas propiedades tiene repercusiones diferentes sobre la conducta (Alonso-Tapia, 2012).

El hecho de que una causa esté o no en el propio sujeto influye en sus respuestas emocionales ante el éxito o el fracaso (orgullo, autoestima o humillación); la mayor o menor estabilidad percibida de la causa influye en las expectativas y, a través de ellas, en el sentimiento de esperanza o desesperanza; y el que se considere que la causa se puede controlar influye en las emociones (vergüenza, culpabilidad, cólera o gratitud). “A su vez, emociones y expectativas influyen en el esfuerzo que pone la persona para lograr sus objetivos o, si se trata de la conducta de otros, en el grado de ayuda que se les presta” (Alonso-Tapia, 2012, p. 85).

#### **5-El esfuerzo depende de saber manejar los costes del aprendizaje:**

Alonso-Tapia (2012), indica que “con independencia de los incentivos que puede suponer adquirir conocimientos y desarrollar competencias como fruto de las actividades de aprendizaje, lo cierto es que esforzarse por aprender tiene distintos costes” (p. 88). Uno de estos costes es el tiempo y el esfuerzo mismo que las actividades de aprendizaje suponen. Otro de ellos es el tener que restar tiempo a otras actividades más placenteras para el sujeto, enfrentarse con dificultades en la realización de las tareas, experimentar fracasos e incluso que éstos sean públicos, algo que, como se ha señalado anteriormente, se trata de evitar (valoración negativa), otro de los costes que puede tener que enfrentar la persona refiere el experimentar situaciones adversas (Alonso-Tapia, 2012).

#### **6- El esfuerzo depende de saber cómo autorregular las actividades de aprendizaje:**

Con frecuencia, expresa Alonso-Tapia (2012), los alumnos se desmotivan porque, cuando se esfuerzan por aprender, no experimentan progreso alguno, muchas veces debido a que no saben cómo afrontar las tareas de aprendizaje.

Eccles y Wigfield (1993, en Alonso-Tapia, 2012), sostienen que si la persona considera o experimenta que no sabe realizar una tarea, es decir, no sabe autorregular su aprendizaje, las expectativas de llevar a término la misma de una forma adecuada (expectativas de autoeficacia) y de conseguir el objetivo perseguido y experimentar progreso (expectativas de resultado) disminuyen, y esta hace que tienda a no enfrentarse a la tarea o a abandonarla si ya la había comenzado.

Entre los factores que intervienen en el proceso de autorregulación del aprendizaje, Alonso-Tapia (2012), menciona 3 grupos:

Factores relacionados con la tarea: planificar la actividad, supervisar el desarrollo, control de la realización, evaluar el progreso y resultados.

Factores relacionados con el contexto: tiempo disponible, cantidad de tarea a realizar, materiales y recursos necesarios

Factores intrínsecos: incentivos, reacciones afectivas, propia conducta al trabajar, conocimientos y estrategias.

En estos términos, de acuerdo con el autor mencionado, si el modo de regular las actividades de aprendizaje condiciona el esfuerzo, una de las tareas del docente sería el examinar el modo que tienen los estudiantes de afrontar las actividades de aprendizaje, lo cual no depende sólo de conocer estrategias de estudio, sino también del modo de plantearse las actividades, de la planificación, de saber manejar las emociones que aparecen cuando surgen dificultades, de saber auto-motivarse, etc. Y deberá examinar si su forma de plantear el trabajo escolar contribuye a facilitar la autorregulación de los mismos.

**•Factores contextuales:**

Como indican García Bacete y Doménech Betoret (1997), habitualmente la motivación académica ha sido tratada como una variable personal, haciendo referencia a los componentes que la integran (autoconcepto, atribuciones causales y metas de aprendizaje, emociones, etc.), sin prestar demasiada atención a los factores contextuales y en el modo en que éstos pueden influir en la motivación. En estos términos, es importante señalar que las variables personales que han sido mencionadas están estrechamente condicionadas por el ambiente en el cual el sujeto desarrolla su actividad.

De acuerdo con García (1993) las interacciones sociales que el estudiante mantiene con los otros significativos (padres, profesores y compañeros) adquieren un peso relevante en el desarrollo del autoconcepto, ya que, la información que éste recibe de ellos le condiciona para desarrollar, mantener y/o modificar el mismo, lo que repercutirá posteriormente en su motivación y rendimiento académico

En este sentido, como expresan García Bacete y Doménech Betoret (1997), el profesor tiene un papel fundamental en la formación y cambio del autoconcepto académico y social de los estudiantes, siendo la persona más influyente dentro del aula, por tanto y generalmente el alumno valora mucho sus opiniones y el trato que recibe de él. Un estudiante que sea ridiculizado ante sus compañeros, que reciba continuas críticas del profesor por sus equivocaciones, cuya autonomía e iniciativa se anulan sistemáticamente está recibiendo mensajes negativos para su autoestima. En cambio, un alumno a quien se le escucha, se le respeta y se le anima ante el error, está recibiendo mensajes positivos para su autoestima.

Por otra parte, el grupo de iguales adquiere aquí también un papel relevante, no sólo porque favorecen el aprendizaje de destrezas sociales o la autonomía respecto del adulto, sino porque ofrecen un contexto rico en interacciones en donde el sujeto recibe gran cantidad de información procedente de sus compañeros que le servirá de referencia para desarrollar, mantener o modificar su autoconcepto tanto en su dimensión académica como social. Por ejemplo, la valoración que el sujeto hace de su propia competencia académica (autoeficacia), se basa en los resultados escolares que obtiene y del resultado del proceso de compararse con sus compañeros, lo que determinará sus expectativas de logro y su motivación (García Bacete & Doménech Betoret, 1997).

En relación al tipo de meta que los alumnos persiguen, es posible decir que dependerá también de aspectos personales como de los situacionales. Según Ames (1992, citado en García Bacete & Doménech Betoret, 1997), entre las variables situacionales que influyen en dichas metas, caben destacar una serie de elementos relacionados con la organización de la enseñanza y la estructura de la clase, el sistema de evaluación, la actitud del profesor, la organización del aula, el tipo de tareas, entre otras. Las mismas son agrupadas por dicho autor, en tres dimensiones: el diseño de tareas y actividades de aprendizaje, las prácticas de evaluación y la utilización de recompensas, la distribución de la autoridad o de la responsabilidad en la clase. Como la organización y la estructuración de la enseñanza es de responsabilidad exclusiva del profesor, se deduce que es éste el que con su actuación determinará el que los estudiantes adopten un tipo de metas u otras.

Es pertinente señalar también en este punto la importancia que adquiere el contexto familiar. La familia se presenta como la primera variable y la más constante; la disposición para aprender se la enseñamos a nuestros hijos/as con nuestras preguntas y comentarios, o siendo

modelo o ejemplo en nuestra vida cotidiana” (Escaño y Gil, 2008, en Ramos Ferre, M., 2014. p. 41). Se puede decir que las capacidades básicas implicadas en la motivación y el esfuerzo se desarrollan conjuntamente en la escuela y la familia. A ello se debe el gran beneficio que supone la coordinación entre ambas.

Los mismos autores proponen una serie de pautas que la familia debería seguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos para favorecer la motivación, así como para ir aumentando su capacidad de esfuerzo ante las diversas situaciones cotidianas que se le presentan. Entre ellas mencionan: Reflexionar en casa sobre el futuro y hacer ver lo importante de aprender para conocer y disfrutar de la vida; Fomentar la responsabilidad; Favorecer la identidad, favoreciendo la creatividad, enseñando a elegir con criterio y brindar experiencias para poder tomar sus propias decisiones. Los autores mencionados, resaltan también la importancia que adquiere que la familia se comprometa en la educación de sus hijos, teniendo confianza en sus aprendizajes, acompañando a los mismos ayudándolos a organizarse y a superar dificultades.

## **2.5 Desmotivación**

Un término opuesto a motivación es desmotivación, generalmente definida como un sentimiento de desesperanza ante los obstáculos o como un estado de angustia y pérdida de entusiasmo, disposición o energía (Herrera González, 2017).

Desde la posición de Renny Yagosesky, conferencista, orientador de la conducta y escritor (s.f, citado en Alvan Alvarado & Bardales Cháves, 2018), la desmotivación es un estado interior limitador y complejo, que se caracteriza por la presencia de pensamientos pesimistas y sensación de desánimo, que se origina como consecuencia de la generalización de experiencias pasadas negativas, propias o ajenas, y una auto-percepción de incapacidad para generar los resultados deseados. El mismo autor sostiene que la desmotivación puede resultar claramente nociva si se convierte en una tendencia recurrente o estable, ya que tiende a afectar la salud, a limitar la capacidad de vinculación y a desfavorecer la productividad de la persona, afectando la confianza en uno mismo, el flujo de la creatividad, la capacidad de tomar riesgos y la fuerza de la voluntad.

A partir de lo expuesto, es posible percibir, que la motivación es un tema complejo y abarcativo de diferentes áreas.

El capítulo comienza con un recorrido por las diferentes conceptualizaciones que diversos autores han hecho a lo largo de los últimos años, es posible notar que las diferentes consideraciones acerca de la misma varían entre sí, pero todas tienen en común el considerar que la motivación trata de un proceso que da lugar a determinadas conductas en el sujeto, por tanto, se encuentra íntimamente relacionada con el ser humano y aunque desde la posición de algunos autores la misma puede ser explicada meramente por el contexto, otros creen que es interna. En el presente trabajo se considera al proceso motivacional como un proceso complejo resultado tanto de factores internos como externos al individuo, considerando al mismo como un ser bio-psico-social en su integridad. Por lo tanto, es pertinente atender a los diversos factores que influyen en la motivación personal para mejorar la misma.

Lo hasta aquí expuesto, resulta de gran importancia para poder desarrollar un instrumento de investigación que sea pertinente a los objetivos del trabajo, logrando abarcar los diferentes factores que constituyen el proceso motivacional.

Se mencionan a modo de síntesis, una serie de conclusiones iniciales sobre la motivación que se considera de interés para el lector:

- El concepto de motivación se trata de un fenómeno individual que está íntimamente relacionado con el comportamiento y el desempeño de las personas.
- La motivación de los individuos involucra metas y objetivos.
- La motivación se encuentra en estrecha relación con el aprendizaje.
- Son varias teorías las que tratan de interpretar y resaltar de manera diferente ciertos aspectos de la motivación.
- Las diferencias fisiológicas, psicológicas y ambientales entre las personas son factores importantes para explicar la misma (factores intrínsecos y extrínsecos).

Para concluir el presente apartado, en relación a lo académico específicamente, el cual constituye el ámbito de interés propio de esta investigación, es pertinente considerar a partir de lo antes dicho, que las causas de la desmotivación pueden ser muy variadas, por lo que se deben tener en cuenta cada una de las influencias que recibe el alumnado en su trayectoria vital y escolar, ya que se trata de un largo proceso que no se genera exclusivamente en la

institución escolar. La disciplina, la buena organización, los valores, entre otros, se van construyendo en una amplia gama de situaciones.

En el siguiente capítulo se abordará el aprendizaje y la motivación en relación a la etapa vital de la adolescencia.

## **Capítulo 3: Adolescencias**

Se coincide aquí con Marcelo Viñar (2009), en la elección del plural para “adolescencias”, buscando preservar la diversidad y singularidad de cada caso, tanto en lo que refiere al psiquismo como a los factores socioculturales que las configuran y modelan. Atendiendo de esta forma a la complejidad de los sujetos, comprendiendo a los mismos como seres bio-psico-sociales, donde lo individual (interno) y lo contextual, interactúan de forma constante. La identidad humana no debe ser concebida como una serie más o menos exhaustiva de cualidades y atributos (esencias), sino que solo puede ser pensada en relación, en contexto y con otros.

En este último capítulo se desarrollará la conceptualización de dicho término, siendo esta otra de las variables fundamentales en las cuales se basa la presente investigación. Se abordará la caracterización de las adolescencias, y se hará foco particularmente en dos de los conceptos que más interesan a los fines de este trabajo como lo son: la forma de aprender y la motivación académica en esta etapa vital.

### **3.1. Caracterización**

La adolescencia ha sido clásicamente descrita como un período de crisis, de transición entre la niñez y adultez, una época caracterizada por intensos duelos. A la vez, se ha considerado a esta etapa como un momento de búsquedas esperanzadas y rupturas con las generaciones anteriores, fundamentales para la construcción de nuevas alternativas personales y sociales (Alquezar, 2001).

Según Moreno (2007), la adolescencia se caracteriza por ser un momento vital en el que surgen un gran número de cambios que afectan a la persona en diferentes aspectos (corporales, psíquicos, en la identidad y relaciones). Dichos cambios tienen tanta importancia que algunos autores hablan de este periodo como un segundo nacimiento. El término adolescencia deriva del término latín *adolescere*, el cual señala un carácter de cambio: *adolescere* significa “crecer, “madurar”. Dicho periodo se constituye, según la autora

mencionada, como una etapa signada por cambios que conducen hacia la madurez del individuo.

Awapara y Valdivieso (2013), indican que la misma, es el tiempo en la vida de un individuo donde se desarrollan nuevas habilidades, y se vuelve posible una vida social más compleja. En donde las relaciones familiares son transformadas, y existe la oportunidad tanto para una mayor separación de los padres, como para un mayor acercamiento e igualdad. Es en este periodo donde se formulan las preguntas claves sobre los valores y actitudes, y surgen grandes interrogantes sobre identidad y futuro.

Aberastury (1971) define la adolescencia como:

La etapa de la vida durante la cual el individuo busca establecer su identidad adulta, apoyándose en las primeras relaciones objétales-parentales internalizadas, verificando la realidad que el medio social le ofrece, mediante el uso de los elementos biofísicos en desarrollo a su disposición y que a su vez tienden a la estabilidad de la personalidad en un plano genital. Lo que sólo se hace posible si se hace el duelo por la identidad infantil (p. 40).

Coinciden con dicha autora, Awapara y Valdivieso (2013), quienes caracterizan a la adolescencia como:

- |  |  |
|--|--|
| a) La búsqueda de sí mismo y de la identidad                 | g) Tendencias anti o asociales                                 |
| b) La tendencia grupal                                       | h) Contradicciones en todas las manifestaciones de la conducta |
| c) Necesidad de intelectualizar y fantasear                  | i) Una separación progresiva de los padres                     |
| d) Ateísmo o misticismo                                      | j) Constantes fluctuaciones del humor y del estado de ánimo.   |
| e) Desubicación temporal                                     |  |
| f) Evolución sexual (Del autoerotismo a la heterosexualidad) |  |

Entrar en el mundo de los adultos, que se presenta como deseado y temido para el adolescente, significa la pérdida definitiva de su condición de niño. Es un momento crucial y la etapa decisiva de un proceso de desprendimiento que comenzó ya con el nacimiento. Los

cambios psicológicos que se producen en este periodo son el correlato de cambios corporales, los cuales llevan a una nueva relación con los padres y con el mundo. Este proceso sólo es posible si se elabora lenta y dolorosamente tres duelos: por el cuerpo del niño, por la identidad infantil y por la relación con los padres de la infancia (Aberastury & Knobel, 1971). En este sentido, es que durante dicho proceso se presentan cambios en las relaciones de objeto lo que implica una re-estructuración del psiquismo.

La adolescencia es entonces, una etapa en el desarrollo biológico, psicológico, y social, que tiene lugar inmediatamente posterior a la niñez y que comienza con la pubertad. Su rango de duración varía según las diferentes fuentes, perspectivas y opiniones médicas, científicas y psicológicas, pero generalmente se enmarca su inicio entre los 10 a 12 años, y su finalización se establece a los 19 o 20 años (Borgonovo, 2013).

La Organización Mundial de la Salud ([OMS] en UNICEF, 2021), considera que la adolescencia es el periodo comprendido entre los 10 y 19 años. La pubertad o adolescencia inicial es la primera fase, la cual inicia normalmente a los 10 años en las niñas y a los 11 en los niños y llega hasta los 14-15 años. La adolescencia media y tardía se extiende, hasta los 19 años.

Por su parte, Quiroga (1999), indica que la adolescencia, se encuentra fundada por distintas variables, vinculadas a la propia biología y al contexto donde se encuentra cada individuo, la autora distingue tres momentos de la adolescencia: la temprana (entre los 13 y 15 años), en donde las conductas rebeldes son intensificadas como muchas veces también un decaimiento en el rendimiento escolar, la adolescencia media (ente los 15 y 18 años), se centran los iniciales noviazgos y la vinculación con el grupo de iguales; y la adolescencia tardía (entre los 18 y 28 años), que se caracteriza por una instancia de resolución de problemáticas que llevan al adolescente hacia la adultez. Considera fundamental el punto de vista biológico, que comprende el crecimiento corporal y la apertura del funcionamiento de las hormonas sexuales, y lo antropología que se expone como un fenómeno biológico universal que toma distintas representaciones, según la cultura en la que el sujeto se encuentre.

A partir de lo expuesto, es posible decir que dichos rangos etarios no pueden generalizarse, la edad exacta en que comienza y termina la etapa considerada no es homogénea y dependerá de cada individuo, cada sociedad, y cada momento socio-histórico. Autores como, López et al. (2006), Climent (2009), Krauskopf (2010), Lozano (2014), Pico y Vanegas (2014),

Camacho (2015), entre otros (citado en García Suarez & Parada Rico, 2017), entienden que la adolescencia no es un colectivo homogéneo, ni una etapa que sea transitada de igual manera por todos, aun cuando tengan rasgos que los asemejen; sino que se trata de una construcción social que se va gestando de acuerdo con el contexto social, histórico, político y cultural.

En este sentido, Viñar (2009), propone que la adolescencia va más allá de una etapa cronológica de la vida y del desarrollo madurativo; la describe como una etapa de procesos de logros, fracasos, transformaciones, expansiones, crecimiento, formación gestante y creatividad. Menciona que la adolescencia comprende una etapa de evolución, cambios y rasgos que se van modificando, refiere a ella como una instancia importante para comenzar a trazar el propio proyecto de vida.

Kaplan (1986), afirma que la adolescencia representa una instancia de historicidad y potencialidad y no una etapa intermediaria entre la infancia y la adultez. Según Piaget (1985), un objetivo principal del adolescente, será poder pertenecer al mundo de los adultos, para poder lograrlo su mentalidad deberá modificarse y su pensamiento adquirir otras características en comparación a cuando era niño. El adolescente piensa y relaciona sus actividades con el futuro, desea poder cambiar e insertarse en el mundo adulto; sus ideas filosóficas, estéticas, políticas, sociales, musicales y religiosas son compartidas y las discute, poder sentirse contradicho fomenta a que pueda adoptar nuevas formas de pensar y descubrir sus pensamientos. Sus planes y anhelos en este periodo pueden relacionarse con la fantasía y el juego que se producen en la etapa de la niñez, como el elaborar conflictos, reafirmar su yo, observar a los adultos, remediar frustraciones.

Para Carmen Arbex (2002), existen una serie de características del mundo adolescente que convierten a esta etapa en compleja y de especial vulnerabilidad. La autora, refiere a las necesidades de reafirmación, de trasgresión y de conformidad intragrupal, las cuales se observan en todos los grupos que integra el adolescente y particularmente en el grupo escolar.

- *Necesidad de reafirmación.* La formación de una identidad propia sería una de las tareas evolutivas más críticas de la adolescencia, existe aquí una tendencia a preocuparse en exceso por su imagen y por cómo son percibidos por los demás.

- *Necesidad de trasgresión.* Entre los rasgos propios de esta etapa se encuentran la rebeldía y la trasgresión. El afán de libertad y falta de la capacidad para poner límites por parte de los adultos habría reducido los espacios de trasgresión cotidiano, en palabras de Arbex (2002) “El problema para los adolescentes actuales es que no les hemos dejado siquiera espacio para la trasgresión. El conflicto generacional apenas es perceptible, pues para transgredir se necesita que alguien esté dispuesto a ofenderse (...)” (p. 14). En este contexto, el espacio de la trasgresión para los adolescentes parece reducirse a muy pocos aspectos (como el consumo de alcohol y sustancias), creyendo que están contraviniendo el orden social establecido y lo viven como un acto de provocación frente al mundo adulto y sus normas.

- *Necesidad de conformidad intra-grupal.* El grupo de iguales pasa a ser un elemento de referencia fundamental para el adolescente. Sirve como refugio del mundo adulto en el que pueden explorar una gran variedad de papeles. Además, el grupo le permite sentirse integrado en la sociedad y más particularmente a su grupo etario.

A estas necesidades, la autora le suma la conducta temeraria de los adolescentes, que según Arnett (1992, citado en Arbex, 2002) se produce por dos de las principales condiciones que se incrementan en esta edad: el egocentrismo y la búsqueda de nuevas sensaciones derivadas de su orientación a la novedad y a la independencia. En esta línea, se menciona también la sensación de invulnerabilidad que tiene el adolescente. En esta etapa tienden a pensar que sus experiencias son tan únicas e irrepetibles que nadie las ha vivido anteriormente, ni sería capaz de entenderlas. Esta circunstancia puede alimentar en mayor medida la sensación de invulnerabilidad.

La creciente necesidad de autonomía que experimenta el adolescente le lleva a rechazar muchas veces la protección de los adultos y a enfrentarse a conductas de riesgo que pueden representar una importante amenaza para su desarrollo posterior. Por todo esto, el adolescente resulta ser susceptible frente a las presiones del entorno (Arbex, 2002).

Se puede concluir diciendo que, una de las tareas primordiales y que marcan el fin del proceso de la adolescencia es el establecimiento de la individuación que permite finalmente lograr una identidad adulta. Es importante señalar que la identidad no surge en el proceso adolescente, sino que se ha ido construyendo y re-construyendo a lo largo de la vida. Para lograr dicha identidad es fundamental atravesar los diferentes duelos respecto a las distintas pérdidas y separaciones que se presentan durante esta etapa. “En la medida que haya

elaborado los duelos, que son en última instancia los que llevan a la identificación, el adolescente verá su mundo interno mejor fortificado.” (Aberatury & Knobel, 1971, p. 44).

Es posible pensar entonces a las adolescencias como un puente entre la niñez y la etapa adulta. Un periodo que se caracteriza por las contradicciones entre el deseo de crecer y seguir siendo niño, de salir del espacio parental y de continuar en ese lugar, por lo tanto, es un momento en el que se presenta la confusión y la ambivalencia. Este periodo se considera fundamental para la vida posterior del ser humano y para reestructuración del psiquismo, atravesado por distintas pérdidas y separaciones que conllevan un proceso de duelo, es un trabajo para el adolescente enfrentarse a las diversas pérdidas que se le imponen, elaborando los duelos correspondientes, lo que posibilitará la adquisición de su propia identidad. Todo este proceso, permitirá el devenir de un sujeto ahora como adulto, lo que implica la diferenciación de esos padres de la infancia, sin dejar de lado que mucho de lo que es/será estará relacionado con esas identificaciones parentales.

### **3.2 Aprendizaje durante esta etapa vital.**

Cuando se piensa en el desarrollo cognitivo de los jóvenes hay múltiples elementos que se deben tener en cuenta, como el entorno educativo, la motivación y las propias habilidades de los estudiantes (Silva, 2021).

La adolescencia marca en el ser humano cambios drásticos en todas sus facetas y el desarrollo cognitivo no es una excepción. Se observa en esta etapa una revolución intelectual que da cuenta del desarrollo y avance del mismo hacia un nivel más complejo que en las etapas precedentes (Cano de Faroh, 2007).

Como expresan Urquijo y González (1997), el pensamiento del adolescente no se encuentra eximido de todos los cambios que se suceden durante esta etapa. En palabras de dichos autores, “estas modificaciones, producto del desarrollo que se observa en función del bagaje hereditario, la maduración, la interacción social y los procesos cognitivos de equilibración, le otorgan al adolescente nuevas y poderosas herramientas para manipular y organizar la información” (p. 15).

El inicio de la pubertad y la entrada en la adolescencia coinciden con el ingreso de los jóvenes al último ciclo de la educación básica, donde el contenido de las diferentes materias comienza a alejarse de lo concreto para introducirse en aspectos progresivamente más abstractos, hecho

que se corresponde con un cambio cualitativo de las estructuras cognoscitivas del ser humano en dicha etapa, dando lugar a un pensamiento de tipo hipotético-deductivo, el cual permite al adolescente apropiarse de los conocimientos de dicho nivel educativo (Cano de Faroh, 2007).

Siguiendo la teoría del desarrollo cognitivo propuesta por Piaget (1985), el sistema cognitivo de los seres humanos se va modificando constantemente durante su crecimiento. En la primera fase del desarrollo cognitivo, la cual inicia con el nacimiento y que va hasta aproximadamente los dos años de edad, llamada por el autor como estadio sensorio-motor, el objeto no es discriminado del sujeto, primando lo sensorial como centro egocéntrico. Paulatinamente, el Yo va perdiendo esta hegemonía con la aparición de la coordinación de las acciones, así como la posibilidad de discriminar entre el pensar sobre el cuerpo y la acción con el cuerpo. La fase siguiente, que se da aproximadamente entre los 2 y los 6 años, Piaget (1985) la llama pre-operatoria y se caracteriza por la aparición del lenguaje simbólico. Durante esta etapa, el Yo se expande nuevamente gracias a la evolución del pensamiento. Las representaciones de la realidad, es decir, de las propias acciones y de los acontecimientos y objetos externos, son el centro egocéntrico desde donde se controla la misma: lo subjetivo se confunde con lo objetivo (Urquijo y González, 1997.). La descentración gradual se efectúa gracias a las operaciones concretas (pensamiento concreto, 7-11 años) con las cuales el niño va reemplazando sus primitivos puntos de vista por otros más reales, que lo limitan en el dominio de los objetos. Finalmente, alrededor de los 10 u 11 años, se produce una nueva expansión del Yo con la aparición del pensamiento lógico-formal. Gracias a éste, el sujeto consigue dominar la realidad, esta vez con teorías.

Como indican Urquijo y González (1997), "Los vínculos adultos, que el adolescente empieza a descubrir, se caracterizan porque existe una percepción de los objetos reales incluidos dentro de los objetos posibles" (p. 17), esto indicaría que existe una forma de pensamiento que es capaz de operar sobre las posibilidades virtuales y no sólo sobre los objetos o situaciones reales, concretas y contemporáneas. El individuo, al ir modificando las características de sus vínculos infantiles, también transforma una forma de pensar que le permitía operar de manera eficiente en el mundo y adquiere una nueva capacidad para vincularse con la realidad de otra manera. Se produce así, una evolución, que se inicia con un pasaje de la acción al pensamiento, para transformarse en una nueva forma de operar, ya no ligada únicamente a los objetos reales, sino sobre objetos ideales que harán posible el establecimiento de nuevas configuraciones cognitivas (Urquijo y González, 1997).

Según Piaget (1984) el adolescente se incorpora al mundo adulto liberando su pensamiento infantil subordinado, programando su futuro y reformando el mundo donde va a vivir. Para ello crea sistemas y teorías que le posibilitan operar sobre lo desconocido. Es capaz de operar sobre sus propios pensamientos como si estos fueran objetos, yendo de lo concreto y estrictamente mensurable hacia lo abstracto y probabilísticamente posible. Esta nueva forma de pensar es lo que le permite al adolescente, su incorporación a la sociedad adulta, por manejar sus mismos códigos (Piaget & Inhelder, 1984).

Efectivamente, la diferencia esencial entre el pensamiento formal y las operaciones concretas consiste en que éstas se centran en lo real, mientras que el pensamiento formal alcanza las transformaciones posibles, asimilando lo real en función de esos desarrollos imaginados o deducidos (Piaget & Inhelder, 1984). Según los autores, ese cambio de perspectiva es tan fundamental desde el punto de vista afectivo como desde el cognoscitivo, porque el mundo de los valores puede permanecer interior a las fronteras de la realidad concreta y perceptible o, por el contrario, abrirse a todas las posibilidades interindividuales o sociales.

Cada estructura mental nueva, al integrar las precedentes, logra liberar en parte de su pasado al individuo e inaugurar actividades nuevas que se orientan esencialmente hacia el porvenir. A juicio de Piaget & Inhelder (1984), la autonomía moral, que comienza en el plano interindividual al nivel de siete a doce años, adquiere, con el pensamiento formal una dimensión más elevada en el empleo de lo que podría denominarse "valores ideales o supraindividuales". En cuanto a las posibilidades que abren esos nuevos valores, expresan los autores que:

“resultan claras en el propio adolescente, que presenta la doble diferencia con respecto al niño de ser capaz de construir teorías y de preocuparse de elegir una carrera que corresponde a una vocación y le permite satisfacer sus necesidades de reforma social y de creación de nuevas ideas” (1984, p. 150).

En pocas palabras, es posible decir que, en esta etapa los jóvenes emplean sus habilidades cognitivas (y su desarrollo cerebral) para trazar sus primeras metas y explorar sus aptitudes y vocaciones. Toda experiencia de aprendizaje en la adolescencia les servirá para enriquecer y potenciar la construcción y definición de su propia identidad y la estructuración de su plan de vida (Silva, 2021).

### **3.3 Motivación académica en adolescentes**

Otis, Grouzet y Pelletier (2005, citados en Scariot, 2019), indicaron que, durante la adolescencia, es posible observar en los estudiantes una disminución en la motivación intrínseca y un aumento de la motivación extrínseca en el ámbito académico. En este sentido, es fundamental que el adolescente pueda proyectar y explorar sus potencialidades pensando en un futuro y la constancia que implica llevarlo a cabo, por tanto, es de gran importancia promover un acompañamiento por partes de los profesores, los padres y el establecimiento para fomentar el incentivo y la cooperación en el estudiante (Castañeda, 2011, citado en Scariot, 2019).

Según Gnambs y Hanfstingl (2016), los adolescentes a lo largo de sus trayectos escolares suelen mostrar una marcada disminución de la motivación académica intrínseca. Desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación, plantean la hipótesis de que los entornos escolares tradicionales no logran satisfacer las tres necesidades psicológicas básicas de los jóvenes durante esta etapa vital, a saber, las necesidades de autonomía, competencia y afinidad. Como consecuencia, la satisfacción insuficiente de las necesidades podría explicar la disminución de la motivación académica intrínseca durante la adolescencia. Un estudio longitudinal de 3 años realizado por Otis et al. (2005 citados en Gnambs y Hanfstingl, 2016), identificó a la motivación intrínseca como un factor de resiliencia esencial, que protegía a los estudiantes de los efectos negativos a largo plazo asociados con la transición de la escuela primaria a la secundaria.

Gnambs y Hanfstingl, (2016) citan a Lepper y sus colegas (2005), quienes en sus estudios hallaron las mismas diferencias en la motivación intrínseca que Harter (1981), aludido por los autores antes mencionados, había hecho casi 30 años antes. Se observaron resultados similares en estudios longitudinales: Corpus y colegas (2009, citados en Gnambs y Hanfstingl, 2016), también observaron una disminución constante de dicha motivación en estudiantes de primaria y adolescentes dentro de un año académico. Se encontró, además, que el patrón general de cambio es similar para la motivación académica en general y las motivaciones en diferentes dominios del rendimiento académico.

Otros estudios presentados por Gnambs y Hanfstingl (2016), muestran una tendencia similar para constructos relacionados, entre ellos mencionan los estudios sobre: las motivaciones de aprendizaje de los estudiantes (Spinath & Spinath, 2005), el disfrute de las actividades

académicas (Sansone y Morgan, 1992) y también calificaciones generales de la utilidad de la escuela en general (Wigfield et al., 1997), los cuales informan una disminución continua de la motivación internalizada y autónoma a lo largo de la trayectoria escolar de los estudiantes.

Sin embargo, la razón de dicha declinación aún no está clara. De acuerdo con la teoría de las necesidades básicas, se propone que la disminución observada en la motivación académica intrínseca es una consecuencia de una insuficiencia en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes que no son abordadas de manera adecuada por entornos escolares tradicionales en la medida que los estudiantes crecen (La Guardia y Ryan, 2002, citados en Gnambs y Hanfstingl, 2016).

En este último apartado se presentó otra de las variables fundamentales de la presente investigación, la cual tiene como objetivo indagar que ha sucedido con la motivación académica de los jóvenes que se encuentran cursando esta etapa vital, durante el periodo de pandemia COVID-19. Con este fin en primer lugar se caracterizó a las adolescencias desde la posición de diferentes autores a lo largo de la historia, para luego poder profundizar sobre cómo se da el proceso de aprendizaje y la motivación académica en este ciclo evolutivo.

# MARCO METODOLÓGICO

## Capítulo 4: Esquema del trabajo de campo

### 4.1. Planteo del problema de investigación

#### 4.1.1. Tema:

Influencia de la pandemia Covid 19 en la motivación académica de los alumnos de nivel secundario de una institución educativa de gestión privada mixta, de la ciudad de San Pedro, Bs As. Durante el periodo 2020-2021.

#### 4.1.2 Preguntas de investigación:

- ¿Cuál fue el efecto del aislamiento sobre la motivación académica percibida de los adolescentes?
- ¿Se han registrado cambios en la motivación académica percibida de los alumnos de nivel secundario en el periodo de aislamiento durante la pandemia Covid 19 en comparación al periodo previo al aislamiento?
- ¿Cuáles fueron las emociones experimentadas por los adolescentes durante este periodo y cómo han influido en el proceso de aprendizaje según su opinión?

#### 4.1.3 Objetivo general y objetivos específicos

**Objetivo general:** Describir la percepción de estudiantes de escuela secundaria sobre los efectos de la pandemia en su motivación académica.

#### **Objetivos específicos:**

- Identificar qué efectos tuvo el aislamiento en la motivación académica autopercebida de los adolescentes.
- Comparar los niveles de motivación percibidos por los alumnos de nivel secundario antes y durante la pandemia Covid 19 según la opinión de ellos mismos.
- Conocer cuáles han sido las emociones experimentadas por los adolescentes durante este periodo y cómo han influido en el proceso de aprendizaje según su opinión.

-

#### **4.1.4 Hipótesis o supuestos.**

Las hipótesis de trabajo cualitativas, como expresan los autores Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio (2010) son más bien de carácter generales o amplias, emergentes, flexibles y contextuales, se adaptan a los datos y avatares del curso de la investigación.

En estos términos, la hipótesis central que ha surgido antes de comenzar con la investigación de campo propiamente dicha, en referencia al tema de investigación y a los objetivos propuestos, fue que los estudiantes de secundaria habrían experimentado una merma en su motivación académica a causa de la influencia, en conjunto, de diferentes factores (pandemia Covid 19, situación de aislamiento, cambios en la vida cotidiana, la adolescencia, entre otros que pudieran estar influyendo activamente) que afectarían directa o indirectamente con su motivación tanto intrínseca como extrínseca.

#### **4.2 Definición del tipo de investigación**

##### ***Abordaje metodológico:***

La presente investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, ya que, como plantean los autores Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio (2010), este tipo de enfoque se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. En este sentido, el objetivo del presente trabajo es describir la percepción que han tenido los estudiantes de escuela secundaria sobre los efectos que la pandemia ha causado en su motivación académica, lo que se encuentra ligado a la experiencia subjetiva de cada individuo participante, con el fin de llegar a conclusiones coherentes a partir de los datos obtenidos.

La recolección de datos desde este enfoque se basa en métodos de recolección no estandarizados ni completamente predeterminados, no se efectúa una medición numérica, por lo tanto, no se trata de un análisis estadístico, no se pretende generalizar de manera probabilística los resultados a una población más amplia. La recaudación de información consiste, como expresan los autores antes mencionados, en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros

aspectos subjetivos), por lo tanto, la preocupación directa del investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal como fueron (o son) sentidas y experimentadas. En este caso se pretendió indagar las perspectivas de los participantes, con el fin de reconstruir la realidad, tal como fue y/o es percibida por los estudiantes de una escuela secundaria de carácter privado mixto de la ciudad de San Pedro. Por tanto;

El investigador se introduce en las experiencias de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado. Así, en el centro de la investigación está situada la diversidad de ideologías y cualidades únicas de los individuos. (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010, p. 9).

Por último, es pertinente mencionar que este estilo de investigación se basa más en una lógica y proceso inductivo, del cual se generarán hipótesis que se irán redefiniendo conforme a los datos recabados. Desde esta perspectiva, se postula que:

La “realidad” se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo convergen varias “realidades”, por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce mediante la interacción de todos los actores. Además, son realidades que van modificándose conforme transcurre el estudio y son las fuentes de datos. (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010, p. 9).

### **4.3 Selección del diseño de investigación**

“En el enfoque cualitativo, el diseño se refiere al “abordaje” general que habremos de utilizar en el proceso de investigación (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010, p. 492)”. El mismo va surgiendo desde el planteamiento del problema hasta la inmersión inicial y el trabajo de campo, y aun cuando más bien se trata de una forma de enfocar el fenómeno de interés, sufre algunas modificaciones. Es pertinente señalar que cada estudio cualitativo es por sí mismo un diseño de investigación. Es decir, no hay dos investigaciones cualitativas iguales, puede haber estudios que compartan algunas similitudes, pero nunca réplicas. El uso de procedimientos no estandarizados, así como el hecho de que el investigador sea el instrumento de recolección y que el contexto evolucione con el paso del tiempo, hacen que cada estudio sea único.

De acuerdo al objetivo del presente trabajo se optó por un tipo de “diseño fenomenológico”, desde el cual se enfocan las experiencias individuales subjetivas de los participantes, en este caso con el fin de conocer que percepción han tenido los estudiantes en cuanto a la influencia del contexto de pandemia sobre su motivación académica. En este sentido es que se pretende reconocer, describir y analizar las percepciones de los participantes y el significado de un fenómeno o experiencia.

Este diseño se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de posibles significados. En palabras de los autores Hernández Sampieri, et al. “El investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (tiempo en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (las personas físicas que la vivieron) y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias)” (2010, p. 516). Es por este motivo se creyó conveniente el mismo, ya que es el que permite dicho abordaje y análisis.

#### **4.4 Delimitación de la investigación: unidades de análisis.**

##### **4.4.1 Ubicación geográfica de la institución analizada**

Para realizar la investigación se tuvo acceso a una escuela secundaria de gestión privada mixta, ubicada en el centro de la ciudad de San Pedro, Buenos Aires.

##### **4.4.2 Alumnos seleccionados- Población y muestra**

Dado el propósito básico de la presente investigación, las unidades de análisis también denominados casos o elementos (Hernández Sampieri et al., 2010) seleccionados fueron jóvenes que asisten a una institución educativa de nivel secundario.

Una vez que se ha definido cuál será la unidad de análisis, se ha procedido a delimitar la población que va a ser estudiada. En términos de los autores antes mencionados una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones. En el presente estudio la población está conformada por adolescentes (entre 17 y 18 años) que se encuentran cursando su último año en la escuela secundaria (6to año) en una institución de carácter privado mixto de la ciudad de San Pedro, provincia de Buenos Aires.

Desde la posición de Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio (2010) “las muestras ocurren desde el planteamiento mismo y cuando seleccionamos el contexto, en el cual esperamos encontrar los casos que nos interesan”. (p. 394).

La presente investigación parte de una muestra no probabilística o dirigida, cuya finalidad no es la generalización en términos de probabilidad. En este sentido, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación. En este caso es adecuada una muestra de estas características ya que se trata de un estudio con un enfoque fundamentalmente cualitativo y con un diseño de investigación exploratorio, es decir, no es concluyente, sino que el objetivo es documentar ciertas experiencias, con el fin de generar datos e hipótesis que constituyan la materia prima para investigaciones futuras más precisas.

La muestra finalmente seleccionada ha resultado ser por conveniencia, es decir, “casos disponibles a los cuales tenemos acceso” (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010, p. 401). Se creyó conveniente, además, realizar la misma con participantes voluntarios, a esta clase de muestra también se le puede llamar autoseleccionada, ya que las personas se proponen como participantes en el estudio o responden activamente a una invitación. Este tipo de muestra depende entonces de la voluntad del individuo, es por este motivo que se ha decidido por la misma, ya que relacionado con el tema a investigar se cree conveniente que los participantes se encuentren motivados y comprometidos a participar, ya que, probablemente si se sienten obligados o incómodos ante la situación, la información obtenida no resulte fiable.

Por otra parte, es pertinente señalar que los participantes seleccionados pertenecen a un determinado rango etario, comparten algunas características y ámbitos socio-culturales. Es decir que estas unidades seleccionadas poseen características similares o comparten algunos rasgos. En este sentido, el propósito es centrarse en el tema a investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social o etario.

## **4.5 Técnicas de recolección de datos**

### **4.5.1 Instrumento utilizado**

La presente investigación como se ha mencionado con anterioridad responde a un enfoque de tipo cualitativo, como explican los autores Hernández Sampieri, et al. (2010), lo que se

busca en un estudio de estas características es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, comunidades, contextos o situaciones. Los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, es decir, en las propias “formas de expresión” de cada uno de ellos; en este caso los testimonios que interesaron fueron las percepciones, emociones, experiencias de estudiantes adolescentes de una escuela secundaria en la localidad de San Pedro, Buenos Aires. Estos se recolectaron con la finalidad de ser analizados y comprendidos para así poder responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento.

La recolección de datos, desde esta perspectiva, ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis. En el caso de seres humanos, en su vida diaria: cómo hablan, en qué creen, qué sienten, cómo piensan, cómo interactúan, etcétera. Es importante aclarar que, en este proceso, el instrumento de recolección es principalmente el propio investigador; “el investigador es quien —mediante diversos métodos o técnicas— recoge los datos (él es quien observa, entrevista, revisa documentos, conduce sesiones, etc.). No sólo analiza, sino que es el medio de obtención de la información.” (Hernández Sampieri, et al. 2010, p. 409). Es por esto que es fundamental tener en cuenta que el mismo debe respetar a los participantes, ser objetivo y construir formas inclusivas para descubrir las visiones múltiples de los participantes y adoptar papeles más personales e interactivos con ellos. El investigador utiliza como expresan Grinnell y Unrau (como se citó en Hernández Sampieri, et al., 2010) “una postura reflexiva y procura, lo mejor posible, minimizar la influencia que sobre los participantes y el ambiente pudieran ejercer sus creencias, fundamentos o experiencias de vida asociadas con el problema de estudio” (p. 410).

Con el fin de lograr los objetivos propuestos se ha utilizado un instrumento de tipo no estandarizado, en este caso la entrevista. La misma se define como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado)” (Hernández Sampieri, et al, 2010, p. 418), desde este enfoque posee un estilo flexible, abierta e íntima. Por medio de preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema en específico. El tipo de entrevista seleccionada fue de tipo semiestructurada, la misma se basa en una guía de asuntos

o preguntas donde el entrevistador posee la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información sobre los temas deseados.

#### **4.5.2 Procedimiento de recolección de datos:**

Atendiendo al proceso de recolección de datos, en primera instancia, se solicitó por medio de una nota formal a las autoridades pertinentes de la institución educativa, en la cual se llevaría a cabo el procedimiento, la autorización para realizar el mismo. En dicha nota se aclararon los puntos fundamentales de la investigación, cuáles serían los datos a recabar y cuál era la población con la que se debería trabajar. Por motivos de interferencias comunicacionales la nota vía email no fue respondida, por lo que se procedió a llamar a la institución. Finalmente se estableció la comunicación pertinente con las autoridades, quienes dieron su aprobación y se mostraron predispuestos y entusiasmados ante la propuesta. Luego se procedió a pactar la fecha para las entrevistas. Es pertinente aclarar que por cuestiones de tiempo las mismas se realizaron el mismo día el cual se había pactado con anterioridad, en el salón de clases, mediante el completamiento de forma individual de las entrevistas impresas (Ver Anexos).

Atendiendo a que los alumnos son menores de edad, antes de la fecha establecida se enviaron a la institución las autorizaciones pertinentes para aquellos alumnos que hayan decidido participar. Las mismas fueron completadas y firmadas por los responsables de los menores y entregadas a la investigadora el día de la entrevista.

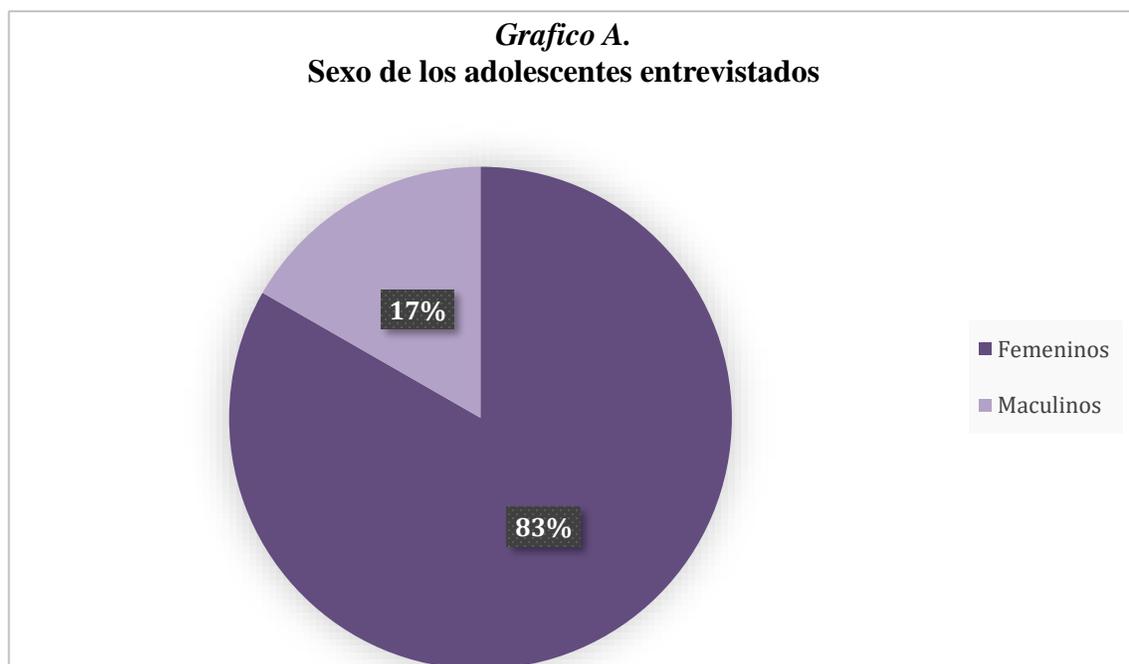
El total de alumnos del salón (34) habían decidido participar del procedimiento, pero finalmente se dispuso de un total de 30 entrevistas ya que el día pactado faltaron a la clase 4 estudiantes.

## Capítulo 5: Análisis de los datos

### 5.1 Caracterización de los participantes

Para iniciar el análisis de los datos recolectados mediante la aplicación de entrevistas, instrumento no estandarizado, se consideró conveniente comenzar con la caracterización de los alumnos que respondieron a la misma.

Se trató de un grupo de adolescentes de entre 16 y 17 años que se encuentran cursando su último año de secundaria en una escuela de carácter mixto, semi privada, con enseñanza religiosa, en la ciudad de San Pedro, provincia de Buenos Aires. De la entrevista participaron un total de 30 alumnos, en su mayoría mujeres, exactamente 25 de género femenino (83,3%) y 5 masculino (16,7%). Se presenta a continuación la *Tabla 1* y *Grafico A* con los datos mencionados.



Seguidamente se procede a analizar las respuestas a las preguntas realizadas, cabe aclarar que cada entrevistado debió contestar la misma serie de interrogantes a partir de sus experiencias y creencias, sin buscar información externa, ni compartirla con sus compañeros.

## 5.2 Análisis

Al analizar las entrevistas, se pudieron agrupar las respuestas en tres temas principales y sus correspondientes subtemas. A continuación, se muestra el resultado del análisis temático que se ha realizado y que se ha ilustrado en la *Tabla 2*. Posteriormente se desarrolla el análisis de cada uno de los temas, en discusión con los conceptos y teorías que se han expuesto en el apartado y en relación con lo que dicen los investigadores en los estudios revisados, para poder darle respuesta a las preguntas de investigación.

**Tabla 1. Temas y subtemas de análisis.**

<b>Temas</b>	<b>Subtemas</b>
Tipo de motivación predominante en el estudiantado.	Posibles consecuencias sobre la motivación y el aprendizaje
Efectos del aislamiento en la motivación académica autopercebida de los adolescentes.	Posibles causas.
Emociones experimentadas por los adolescentes durante el periodo de aislamiento.	Consecuencias sobre la motivación y aprendizaje.

Específicamente el primer y segundo tema con sus respectivos subtemas ayudaron a responder las dos primeras preguntas de investigación: *¿Cuál fue el efecto del aislamiento sobre la motivación académica percibida de los adolescentes?; ¿Se han registrado cambios en la motivación académica percibida de los alumnos de nivel secundario en el periodo de aislamiento durante la pandemia Covid 19 en comparación al periodo previo al aislamiento?* Para la tercera pregunta de investigación, *¿Cuáles fueron las emociones experimentadas por*

*los adolescentes durante este periodo y cómo han influido en el proceso de aprendizaje según su opinión?* será pertinente analizar el tema 3 con su respectivo subtema.

### **Tipo de motivación predominante en el estudiantado**

Para comenzar la entrevista, se les preguntó a los participantes si consideraban importante asistir a la escuela secundaria y por qué. Los 30 alumnos respondieron que sí consideraban importante la escuela. La respuesta general al porqué de su importancia radica en tres puntos a saber: para tener conocimientos básicos, ingresar a la facultad o trabajo, tener un mejor futuro. Se observa que las respuestas se encuentran en conexión unas con otras, es decir, el tener conocimientos básicos es lo que según su pensamiento les permitirá ingresar a la facultad y/u obtener un trabajo y por ende tener un mejor futuro. Es posible analizar que la importancia que se le otorga a la escuela no radica en un tiempo presente sino en post de un futuro mejor. Se percibe también que la motivación, por tanto, proviene mayoritariamente de un estímulo externo más que interno y por propia voluntad. Seguidamente se ha preguntado cuales eran las razones o motivos que encontraban para estar motivados y atentos en clase. A partir del mismo se constata que los estudiantes poseen un tipo de motivación mayoritariamente extrínseca, lo cual se ve reflejado en las respuestas. Las razones que han sido más seleccionadas por los alumnos fueron las notas, tener un buen futuro, no recibir reproches. Por su parte, la motivación intrínseca se ve reflejada en menor medida en el ítem “demostrarme que soy capaz” y en el ítem “aprender sobre la materia”, que en comparación a los dos mencionados anteriormente, no han sido seleccionados por la mayoría.

Como se ha mencionado en el apartado 2.3 la motivación extrínseca tiene su origen fuera de la persona, es decir que viene inducida por el medio. La misma obedece a situaciones donde la persona se implica en actividades principalmente con fines instrumentales o por motivos externos a la actividad misma, como podría ser obtener una recompensa. En cambio, como señala Ajello (2003) la motivación intrínseca se refiere a aquellas situaciones donde la persona realiza actividades por el gusto de hacerlas, independientemente de si obtiene un reconocimiento o no.

Es posible considerar que, si algún factor externo de los mencionados deja de existir o desciende de nivel, probablemente lo haga también la motivación, ya que sin ese factor externo que predomina como motivador, en este caso para estudiar/aprender, desaparece, en parte también lo hará el sostenimiento de dicha actividad, ya que la meta a cumplir en cierto

grado se desvanece. Por su parte la motivación intrínseca forma parte de la persona, los motivos son independientes de los factores externos, por lo que a pesar de que desaparezca, por ejemplo, la evaluación con notas, la persona se mantendrá motivada al aprendizaje solo por el hecho de demostrarse que es capaz o por el placer de aprender, entre otras.

### **Efectos del aislamiento en la motivación académica autopercebida de los adolescentes.**

Ante la pregunta “Sentís que tu motivación por estudiar y/o realizar las actividades... (aumento, disminuyo, se mantuvo)” se determinaron los siguientes datos representados en el *Gráfico C:*

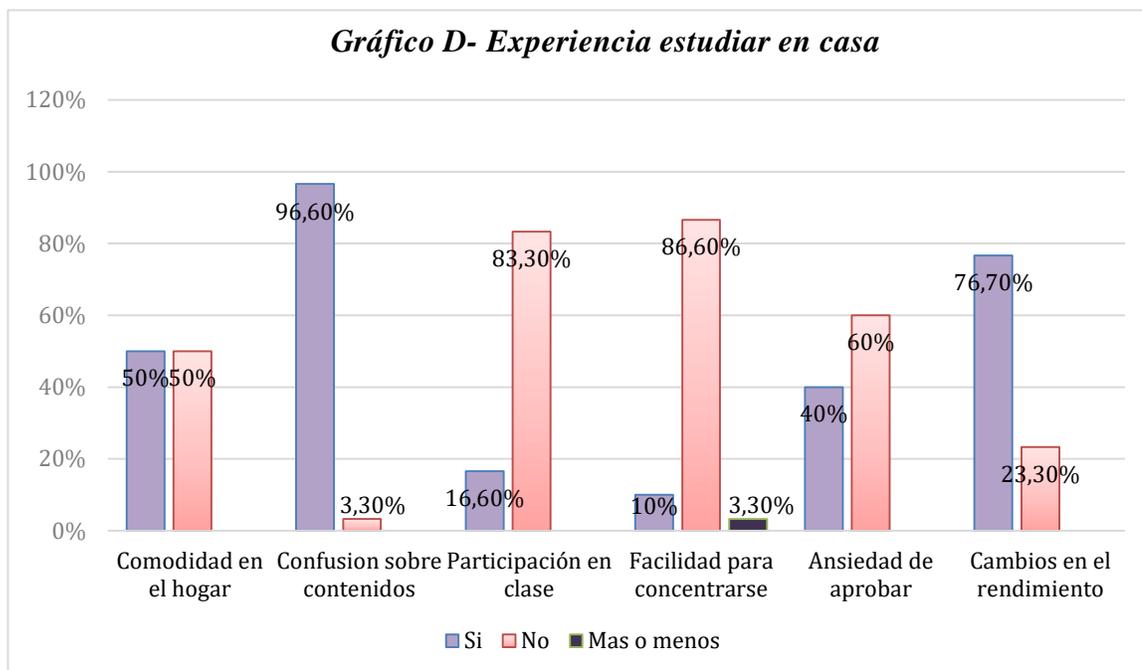


Los resultados obtenidos en este ítem confirman la hipótesis central realizada antes de comenzar con la investigación de campo propiamente dicha, en referencia al tema de investigación y a los objetivos propuestos, la cual fue que los estudiantes de secundaria habrían experimentado una merma en su motivación académica a causa de la influencia, en conjunto, de diferentes factores que afectarían directa y/o indirectamente su motivación tanto intrínseca como extrínseca. Entre las respuestas al por qué de esta sensación los entrevistados que manifestaron haber sentido una disminución en su motivación indican “Perdí el interés, motivación y hábito de estudio que solía tener. Ahora sentarme a estudiar es mucho más difícil” (entrevistado N°04), el N°25 expresa “porque solo quiero aprobar y pasar el rato con mis compañeros. No me interesa ser excelente”. En cuanto a los que indicaron haber tenido motivación similar se encuentra el participante N°28 quien dice “tenía una forma específica

de organizarme y fue igual en todo momento”, por otra parte, uno de los entrevistados que manifestó haber obtenido un aumento en la misma revela “no tenía mucho para hacer y al estar mucho en mi casa, me gustaba informarme sobre temas o leer algo de la escuela. Eran las cosas que me sacaban un poco de la realidad del momento”

A partir de esto sería pertinente analizar, con poco más de profundidad, las posibles causas a esta disminución en la motivación académica que han presentado los estudiantes participantes, para ello es relevante observar los datos obtenidos en el ítem 11 de la entrevista donde los consultados debían responder por sí o por no a una serie de interrogantes acerca de su cotidianidad y experiencias durante el periodo de aislamiento cursando de manera virtual, justificando la misma. En primer lugar, se preguntó a los participantes “¿Te sentiste cómodo/a estudiando desde tu casa durante el periodo de aislamiento social obligatorio?” con el fin de conocer si el contexto había resultado un impedimento para desarrollar las clases. Luego las preguntas se guiaron en torno a los contenidos y el desarrollo de las clases propiamente dicha, entre las preguntas se incluyeron “¿Sentiste confusión respecto de los contenidos desarrollados?, ¿Sentiste que pudiste participar de las clases del mismo modo que en la modalidad presencial previa?, ¿Te resulto fácil mantener la concentración en la modalidad virtual?” con el objetivo de analizar la experiencia suscitada por cada estudiante sobre la cursada virtual. Por último, se indagó acerca de la sensación de ansiedad y rendimiento respecto a las asignaturas con preguntas tales como “¿Sentiste mayor ansiedad y/o temor respecto de la aprobación de las asignaturas?, ¿Consideras que tu rendimiento escolar fue diferente durante el periodo de aislamiento?”

Los datos recabados se presentan a continuación en el *Gráfico D*:



El panorama que muestra las respuestas a dicho ítem indican un malestar general en los estudiantes con relación a su comodidad en el hogar, forma de cursado, relación con el docente y conocimientos, lo cual se manifestó según su percepción en cambios en el rendimiento, y conductas como la motivación y concentración.

Es interesante registrar alguna de las respuestas obtenidas, ya que indican la influencia que han tenido diversos factores ambientales y relacionales en la motivación académica propiamente dicha, además de los indicios que dan cuenta del tipo de motivación que predomina en el estudiantado. Se disponen a continuación, la transcripción de algunas de las respuestas de los participantes en los sub-ítems mencionados. Cada uno de ellos se identificó con un N°.

Como es posible observar en el *Gráfico d*, el 16,6% de los participantes revela haber sentido no poder participar de las clases del mismo modo que en la presencialidad, además, con relación a esto, un 96,6% indica haber sentido confusión acerca de los contenidos abordados. Entre ellos el entrevistado N°23 exclama “no entendía nada”, el N°12 menciona que no siempre se podía tener una comunicación. El N°17 enuncia “si el contenido me generaba dificultad, simplemente buscaba en Google y respondía lo que encontraba”. Otro de los participantes, el N°24 expresa “la mayoría de las tareas me las hacían mis amigas ya que yo

no entendía nada”. En cuanto a la participación, el entrevistado N°17 indica que no era posible participar como en la presencialidad ya que no todas las materias se disponían de contacto directo con el profesor. El entrevistado N° 23 expresa que tampoco era posible ya que “nunca llegamos a conocer bien a los profesores y sentía vergüenza”; en esta línea el N°09 señala “Porque uno de manera presencial tiene un ida y vuelta más fácil que virtual, que no participaba por miedo”. El N°20 indica que “no es la misma interacción y muchos docentes no te daban lugar a participar ni la confianza para hacerlo según como hablaban”.

A partir de estas respuestas se visualiza la influencia que pueden haber tenido en la motivación de los estudiantes dichos factores, tanto el nivel de no comprensión de los contenidos como la falta de interacción no solo entre compañeros sino especialmente con los docentes, donde en algunos casos se resalta que los mismos no daban lugar a la participación.

En cuanto al ítem sobre el haber sentido mayor ansiedad sobre la aprobación en las diferentes materias, se observa que un 40% indica que sí, mientras que un 60% indicó que no. Las respuestas versan sobre diferentes factores, pero las mismas pueden dar cuenta de que uno de los factores más movilizantes en los alumnos es el tema de las notas, el agrado al profesor y el feedback. Entre las diversas respuestas se encuentra lo expresado por el entrevistado N°12 quien indica haber sentido mayor ansiedad “porque no sabía bien si estaba haciendo las cosas de forma correcta”, en la misma línea el N°20, expresa “sí, algunas materias en las que no entendía nada y no tenía claro el concepto, ni la nota del docente sobre mí no sabía que hacer”; el N°28 enuncia que sí “porque me preocupó mucho por mis notas”; mientras que el N°29 revela “sí, algunos profesores no avisaban si veían la tarea, ni la corrección y eso me llevaba a ponerme nerviosa por la nota final”. Por otra parte, los alumnos que manifiestan no haber sentido ansiedad se encuentra la del entrevistado N°17, quien manifiesta “no porque prácticamente todos aprobaban debido al método utilizado para calificar”; en la misma línea el N°04 expone “no, porque no tenía esa presión de aprender para después de rendir exámenes, sabíamos que todos íbamos a pasar de año”, y el N°30 indica “al contrario sentí que todo era menos exigente”

Las respuestas obtenidas dejan entrever, por ejemplo, como el factor “notas” tiene un importante papel en el generar o no atención y ansiedad en el alumnado. Al establecerse en principio de la cursada que todos pasarían de año y no se evaluaría de forma numérica, los alumnos, en cierto grado, dejaron de estar atentos, ya no les preocupaba aprobar. Lo mismo

se refleja en la sensación de merma en su rendimiento académico. Donde se reproducen respuestas como la del participante N°9, quien expresa haber bajado su rendimiento “ya que también hubo factores que me influenciaron mucho como ansiedad, cansancio, angustia y desmotivación”; el N°16 indica “presencial si no entiendo tengo al profesor para explicarme, virtualmente no. Literalmente fue el año que peor me fue.”; por su parte el N°5 dice “siempre fui una alumna con buenas calificaciones, pero en pandemia me lleve la mitad de las materias y ahora estoy aprobando todo”.

Lo antes dicho se sustenta con lo establecido por Alonso-Tapia (2012) sobre los diversos factores y metas que pueden encontrarse ligadas a la motivación, las cuales en caso de no ser optimas repercuten sobre la motivación en sí, así como sobre el aprendizaje y rendimiento en cuestión. Entre uno de esos factores encontramos que gran parte del alumnado se rige por metas ligadas a los resultados, es decir metas que de un modo u otro están ligadas a la consecución de unos resultados y a las consecuencias de estos. Cuanto más profunda es esta orientación, el modo de trabajo se orienta no tanto a comprender en profundidad lo que se estudia, sino a asegurar que el resultado va a ser el deseado, aunque eso no signifique necesariamente aprender. Por ejemplo, en este caso lo vemos con el factor notas.

Por otra parte, se entiende que el esfuerzo depende de saber qué es lo que se tiene que conseguir aprender, los alumnos precisan experimentar que lo que hacen tiene una función, un sentido que se puede comprender. Por eso, si los alumnos no saben qué deben aprender mientras trabajan, difícilmente van a esforzarse por conseguirlo (Alonso-Tapia, 2012). En este sentido, si un alumno no sabe “a qué prestar atención” mientras resuelve un problema, lee, estudia puede generar una experiencia de falta de progreso y llevarlo a preguntarse para qué insistir, qué objetivo tiene seguir con la actividad si no aprenden nada. Esto coincide con lo expresado por Ajello (2003), quien sostiene que únicamente cuando el afecto y el apoyo del profesorado van unidos de una organización eficiente, una constante atención académica y de una buena estructuración de clases donde residen objetivos claros, será posible el bienestar de las personas estudiantes, así como su crecimiento personal y su rendimiento académico. De acuerdo con las experiencias relatadas es posible dar cuenta que la mayoría de los participantes ha sentido esa experiencia no saber hacia dónde dirigirse, por que esforzarse, así como falta de feedback y contención por parte de los profesores.

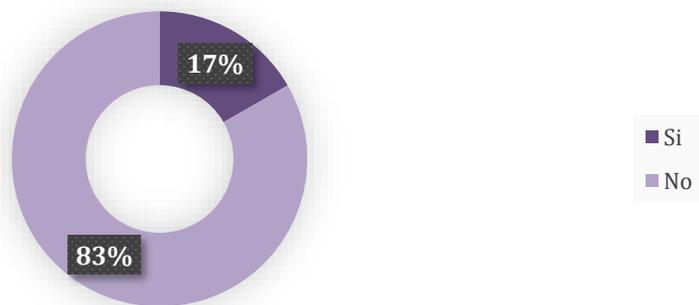
Otra de las preguntas de la entrevista, buscó recoger información acerca de cuán eficiente consideraron los alumnos los métodos implementados por los docentes durante el periodo analizado, todos los estudiantes indicaron que no fueron buenas las metodologías utilizadas. Las respuestas varían desde “no” rotundos, a “era lo único que había”, quejas sobre cantidad de material y tarea, falta de contacto con el profesor, falta de explicación. Entre ellos se encuentran las respuestas del entrevistado N° 17 “desde mi punto de vista no, las actividades en su mayoría consistían en copiar y pegar o realizar respuestas cortas. Las clases solían ser sin cámaras; el participante N°28 expresa “creo que fueron eficaces para el momento pero que faltó la compañía del profesor al alumno”, en esta línea el N°30 dice “creo que fue un momento difícil y pudieron seguir con la educación de la manera que se pudo. Pero por ahí hubiese estado bueno que haya más organización para que aprender en pandemia sea más simple y eficaz”.

En este punto es válido retomar lo desarrollado en el apartado 2 “motivación”, especialmente con lo referido a diversos factores que intervienen en la motivación del sujeto. Entre otras, la teoría planteada por Maslow, acerca de la jerarquía que obtienen diferentes necesidades que llevan al sujeto a estar motivado. Una de ellas, las necesidades sociales (de afiliación), haciendo referencia al amor, afecto y la pertenencia a cierto grupo social. Las cuales, en parte, están orientadas a superar sentimientos como por ejemplo la soledad. En este sentido, vemos que la necesidad de afiliación no se cumple, es decir, según los entrevistados ha faltado reciprocidad en la comunicación, falta de contacto, dándose cierta lejanía entre el alumnado y el profesor e incluso entre los mismos compañeros. Se recuerda también que desde una perspectiva socio-constructivista, distintas investigaciones sobre la motivación del alumnado mencionan la necesidad de considerar el impacto de la estructura y el funcionamiento de la clase en las metas del alumnado (Ames y Archer, 1988; Ames, 1992; Midgley, 2002). En los casos analizados vemos que los estudiantes coinciden en que la estructura, funcionamiento de las clases no fueron eficientes, así como la actitud de algunos profesores. Lo cual es posible que haya impactado en los estudiantes de forma negativa. El ambiente del aula es entonces un factor extrínseco esencial en la motivación académica. Pues es principalmente donde se va a generar la construcción de la mayoría de los conocimientos. Sin embargo, como se ha mencionado con anterioridad, existe una gran problemática a nivel mundial en el sistema educativo, la “monotonía” de las clases; estar sentados, escuchar al profesor y copiar para después repetir las cosas en la prueba, aprobar y pasar de año. Los profesores deberían

pensar en los puntos clave que van a predominar en el perfil motivacional del alumno, la motivación y desmotivación del alumno dependerá, en parte, del modo de llevar la clase del maestro. Sabemos que, cuando una persona cuenta con posibilidades de elección, oportunidades para adquirir la responsabilidad sobre su propio aprendizaje, así como para fijar sus propias metas, la motivación interna y el interés intrínseco en las actividades académicas incrementan, lo cual aumenta teniendo en cuenta también el periodo de adolescencia que transitan los estudiantes, en la cual buscan esa autonomía, dicha situación no ha ocurrido según lo expresado por los consultados. Por otro lado, los estudiantes experimentarán aburrimiento cuando teniendo altas habilidades y las actividades no resultan desafiantes. Otro índice relevante que surge a partir de dicho ítem es la confusión sobre contenidos, este factor influye también en la meta de aprendizaje, por tanto, en la motivación. Se recuerda que, entre otros, el esfuerzo depende de saber qué es lo que se tiene que conseguir aprender.

Por su parte la pregunta 8 del instrumento, buscó indagar acerca de la percepción sobre la adquisición de aprendizajes significativos durante la fase examinada. Los datos de dicho ítem se ven reflejados en el siguiente *Grafico E*:

**Grafico E. Aprendizajes significativos en tiempos de pandemia**

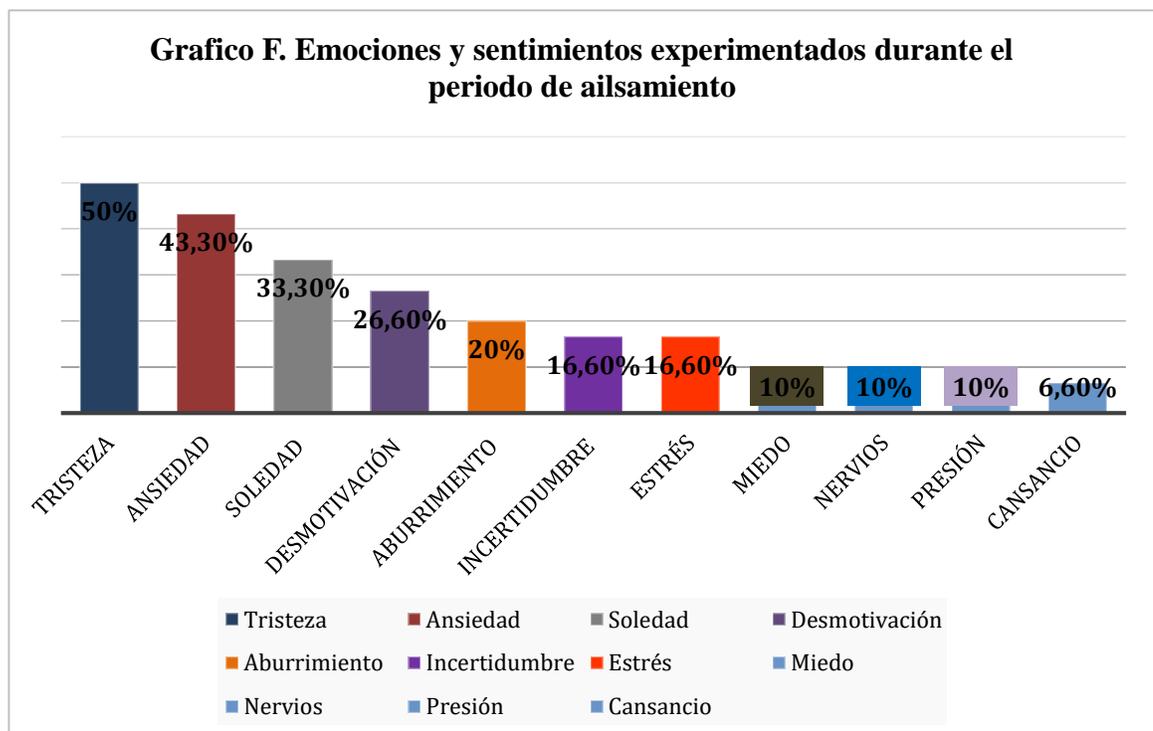


Aquí se puede observar que el 83% de los estudiantes considera no haber desarrollado aprendizajes significativos durante dicha etapa. Se encuentran contestaciones como la del participante N°29 “no pude aprender nada durante ese año. Todo lo que di ya no me lo acuerdo. No me parecían eficaces los métodos”, en la misma línea el N°25 indica “No. no aprendimos mucho porque fue muy difícil la comunicación”. Por otra parte, se disponen de respuestas que indican otra situación como la del entrevistado N°30 “si pude lograr

aprendizajes que siento que me van a servir para mi futuro, y no solo a académicos, también de a para uno mismo como persona”, el N°07 dice “quizás aprendí a valorar ciertas cosas” y el N°12 revela “me di cuenta que puedo estudiar más independientemente”. Es posible ver, que algunas respuestas expresan directamente que no han aprendido nada, otros indican que no han desarrollado conocimientos en cuanto a contenidos académicos propiamente dichos, pero sí conocimientos de otro tipo, como el aprender a manejar tiempos de forma autónoma, aprender de forma independiente otras cosas que, si le interesaban, es decir, significativos para la vida no de contenidos curriculares, muchos de los entrevistados consideran no recordar nada a recordar muy poco sobre las diferentes materias.

**Emociones y sentimientos experimentados por los adolescentes durante el periodo de aislamiento.**

Con el fin de dar respuesta a la tercera pregunta de investigación mencionada, con anterioridad, se propuso en la entrevista el ítem 13, el cual pedía al consultado que mencione dos o tres sentimientos que haya experimentado durante el periodo en análisis. Es interesante observar como muchos sentimientos y emociones se repiten en la mayoría de las respuestas, especialmente lo que refiere a la tristeza, ansiedad, soledad y desmotivación. Seguidamente se presenta en el *grafico F*, el cual refleja los sentimientos y emociones predominantes en estos adolescentes.



Como se ha mencionado con anterioridad en el apartado 2.4.2, se sabe que otro de los factores que puede influir en la motivación de un sujeto es que el mismo se sienta emocionalmente bien. Sobre el tema de la emoción, diversos autores mencionan que existe un vínculo entre esta y la motivación. Según Palmero, Fernández, Chóliz y Martínez-Sánchez (2002), los procesos motivacionales se explican con las variables afectivas y emocionales y, a su vez, para explicar los procesos emocionales, se recurre a la variable motivacional. Hoy en día, los estudios con relación a los conceptos incluyen necesariamente las variables cognitivas y afectivas. Las investigaciones sobre los procesos de aprendizaje apuntan que la emoción y la cognición son inseparables. Este vínculo se establece por múltiples razones, entre ellas, porque las emociones influyen en la capacidad de razonamiento, la memoria, la toma de decisiones y la actitud para aprender. Por ello, se considera que las emociones forman parte del proceso de aprendizaje. Se podría decir entonces que emoción y motivación son anverso y reverso de la misma moneda.

Hoy se conoce, que hay emociones que ayudan a aprender, como la curiosidad, pero otras limitan el aprendizaje, como el miedo. En el primer caso, las emociones positivas te motivan a seguir aprendiendo. En el segundo, las emociones negativas harán que la persona quiera dejar de hacerlo. En estos términos, tal como indica Rafael Bisquerra Alzina (2009), podríamos determinar algunos estados emocionales principales que benefician o dificultan el proceso de aprendizaje, los mismos se reflejan en la *tabla 2*:

***Tabla 2. Estados emocionales y aprendizaje***

<b>Favorecen el aprendizaje</b>	<b>Dificultan el aprendizaje</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguridad.</li> <li>• Entusiasmo.</li> <li>• Alegría.</li> <li>• Expectación y asombro.</li> <li>• Sensación de triunfo.</li> <li>• Curiosidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Miedo y ansiedad.</li> <li>• Tensión.</li> <li>• Ira y enfado.</li> <li>• Culpabilidad.</li> <li>• Aburrimiento.</li> <li>• Envidia y celos.</li> </ul>

Examinando las respuestas de los participantes interrogados, es posible observar que los sentimientos y emociones que predominan en el estudiantado son del tipo que dificultan el aprendizaje y el proceso motivacional; convirtiéndose así en otra de las posibles variables que han influido en la desmotivación de los alumnos entrevistados.

### **5.3 Síntesis**

A partir del análisis de las entrevistas se pudo comprobar la tesis primaria de la presente investigación la cual como se ha mencionado, sostiene desde el comienzo, que los estudiantes de secundaria, en este caso de una escuela de la ciudad de San Pedro, provincia de Buenos Aires, habrían experimentado una merma en su motivación académica durante el periodo de aislamiento ocasionado por el brote pandémico de Covid-19. A esta hipótesis primera se le agregan nuevos datos como es el caso del bajo rendimiento experimentado, así como una lista de sentimientos y emociones que han sido repetidos en la experiencia de los diversos sujetos participantes. Se visualizan también los diversos posibles factores que han llevado a esta disminución de la motivación por la gran mayoría de los estudiantes, entre ellos la falta de cumplimiento de diversas necesidades (como las relacionales, afectivas, entre otras), estabilidad emocional, y extrínsecas como la desaparición de notas y un futuro incierto, las metodologías utilizadas y la relación con los diferentes profesores.

## **Conclusiones**

A partir de la presente investigación se puede dar cuenta la importancia que tiene la motivación en el aprendizaje académico del estudiante. Los resultados indican la estrecha relación, que existe entre las diferentes variables como lo son la motivación, emociones, aprendizaje y rendimiento, donde el malestar en alguna de estas tiene repercusión sobre otra u otras. En este sentido es que se llegó a determinar, por medio de las entrevistas, que, de los alumnos participantes, casi en su totalidad han presentado una disminución en su motivación durante el periodo de pandemia analizado, mientras que solo unos pocos han mencionado poder mantenerla, y solo dos de ellos haber logrado incrementarla.

Desde la teoría expuesta a lo largo del trabajo, es posible comprobar la importancia que tiene la motivación en relación con lo académico en este caso. Se enfatiza, en que la misma es considerada como una de las claves explicativas más importantes de la conducta humana con respecto al porqué del comportamiento, que representa lo que originariamente determina que la persona inicie una acción (activación), se dirija hacia un objetivo (dirección) y persista en alcanzarlo (mantenimiento).

Como se desarrolló en los capítulos precedentes, se sabe que como existen motivos internos, también hay motivos externos que guían las acciones hacia algún propósito. Dentro de los motivos internos se encuentran, por ejemplo, las necesidades, los conocimientos, pensamientos y las emociones. Por otro lado, los motivos externos son acontecimientos ambientales, sociales o culturales que también tienen un impacto importante en generar determinada conducta. En el análisis de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas se pudo determinar que los estudiantes participantes presentan en su mayoría una motivación de tipo extrínseca (ME). Esto es entonces, cuando el sujeto le atribuye al ambiente el desarrollo de la tarea, así las figuras como el docente o la familia se vuelven instrumentos para el término de esta. En base a esto es posible dividir los resultados obtenidos en dos tipos de ME. Por un lado, se ubica la subcategoría de ME regulación introyectada, aquí los alumnos entienden la importancia de la tarea, pero no desarrollan un gusto por ella, por lo tanto, el estimular un clima educativo enfocado a presentar la tarea de una forma atractiva puede fomentar una mayor iniciativa por parte del estudiante. Y como segunda subcategoría, se

infiere la dimensión ME de regulación externa, donde se ubican los estudiantes que perciben la tarea como impuesta y obligatoria, es entonces el ambiente quien promueve la realización de la actividad, mas no la iniciativa del propio sujeto. Es importante resaltar el rol que cumple el docente, la familia u otra red de apoyo, quienes tienen una influencia importante en el desarrollo de la tarea por parte del estudiante. Para este tipo de población, es importante comprender todo el contexto educativo, tanto la actitud del docente o familia y las relaciones recíprocas que se den. Los datos revelados coinciden con investigaciones precedentes, las cuales indican que, durante la adolescencia, es posible observar en los estudiantes una disminución en la motivación intrínseca y un aumento de la motivación extrínseca en el ámbito académico

Si bien, como se ha expuesto en el análisis previo, el mayor porcentaje de alumnos dan indicio de un tipo de motivación extrínseca, también se presenta un buen porcentaje de estos, incluso en combinación, que indican un tipo de motivación intrínseca (MI).

Por otra parte, es imprescindible comprender que este trabajo investigativo se ubica en el análisis en tiempos de pandemia, por lo cual, hay un factor ambiental que ha creado una nueva realidad y cambios en las dinámicas cotidianas del contexto educativo. En este orden, se considera a partir de los resultados, que el aislamiento ha repercutido en el bienestar emocional y en los aspectos básicos del alumno, donde el tipo de motivación tanto extrínseca como intrínseca a las experiencias estimulantes se ha visto afectada en mayor medida, debido a que las dinámicas interpersonales al igual que el experimentar momento de gusto en el aula, se ha dificultado significativamente.

Ahora, es posible inferir que los estudiantes que se encuentran motivados intrínsecamente toleran más el hecho del aislamiento que los motivados extrínsecamente. Los primeros están guiados por el placer que representa el estar aprendiendo cosas nuevas para su vida (aunque no sean específicamente curriculares), mientras los segundos lo hacen con el fin de sentirse competentes y sobresalir, de aprender porque le es útil en post de un fin, o porque se siente obligado(a), y en este sentido, la retroalimentación y mediación dada por el profesor o compañeros no se logra con la misma eficacia desde la virtualidad, esto junto con la reducción de incentivos contextuales y la exigencia de desarrollar nuevas estrategias para encontrarse con el conocimiento, lo que dificulta aún más el proceso de aprendizaje. En estos términos, la educación a distancia representa un reto para suplir la necesidad de relacionarse,

y de esta manera el estudiante puede sentirse desorientado y extraviado con su formación educativa, tal como han indicado las respuestas en la entrevista. De igual forma, podría explicarse desde la percepción y expectativa del estudiante en torno a la actividad académica, la actitud docente y el modelado de dinámicas estimulantes en el aula, otra variable que ha sido mencionada como no efectiva por parte de los consultados.

Otro dato relevante por mencionar es que, la motivación está íntimamente relacionada con la salud mental de la persona, en este sentido, se encontró que el aislamiento social (una de las características de la nueva realidad debido al covid-19) repercute en trastornos de sueño, ansiedad, depresión y estrés, como ha sido esclarecido en el instrumento aplicado a los participantes. A su vez, si esto se mantiene en el tiempo, puede disminuir el funcionamiento social y de la persona en los distintos ámbitos.

En estos términos, la nueva realidad obligó al sujeto a cambiar la interacción social física a una virtual, y el ambiente educativo por el del hogar, aislándolos del clima educativo que siempre se ha manejado presencialmente, donde el docente y compañeros de clases eran guías y apoyo en sus labores académicas, de esta forma se entiende que el sujeto ha experimentado sentirse extraviado(a) en los contenidos y tareas, lo que aumenta la dificultad de desarrollarla.

Finalmente se concluyó que, la motivación de gran parte de los alumnos encuestados ha disminuido de forma notable durante el periodo de aislamiento.

Por otra parte, es preciso considerar, que el presente estudio presenta como principal limitación la muestra de investigación, de solo un único centro educativo, que se ha seleccionado según criterios de accesibilidad y no considerando otros aspectos. Hay que tener en cuenta que es una muestra muy homogénea en género y edad, en circunstancias socioeconómicas. Es importante aclarar, en este sentido, que las respuestas y análisis pertinentes se basan en los objetivos de investigación y a este grupo en particular por tanto no son generalizables.

Otra limitación presente, es la cantidad de variables analizadas al fin del presente trabajo, por lo dicho sería recomendable aumentar la muestra y las variables a analizar. Como, por ejemplo, el autoconcepto y la autoestima, la inteligencia emocional, entre otros. Por último, el estudio no analiza el impacto que las variables de personalidad (tanto de alumnos como docentes, directivos, familia), tampoco la motivación del profesorado, ni sus conocimientos

acerca de las diversas metodologías a utilizar en un aula virtual. En este sentido, estas podrían ser nuevas variables a incluir e investigar en trabajos futuros.

El aporte principal fue comprender conceptos de motivación académica y su influencia en el rol estudiantil. A futuro este trabajo investigativo da lugar a incentivar el desarrollo de nuevas investigaciones que pueden girar en torno de preguntas investigativas como: ¿Es el género un factor de diferencia en el tipo de motivación?, ¿cuál es la motivación presente en los profesores y directivos?, ¿Cómo influye la motivación docente en la motivación académica de los estudiantes?, ¿Se recupero en la actualidad parte de la motivación perdida en el periodo de aislamiento?; también exploraciones que puedan enfocarse en la retroalimentación de las estrategias de enseñanza, y otras de tipo test o correlacionales (experimental o no experimental) con variables como bienestar, percepción escolar, clima educativo, autoeficacia, entre otros. Por lo cual, el aporte del presente trabajo influye especialmente en las áreas, psicológicas, psicopedagógicas, pedagógicas, educativas, sociológicas, en post de generar datos a un contexto académico e iniciativa para más investigaciones.

## **Recomendaciones**

Queda claro a partir de lo desarrollado que cada alumno se motiva (o desmotiva) por razones diferentes, en este aspecto es que los docentes deben de acompañar a los alumnos en el proceso de educar asumiendo que tienen conocimientos previos y que fomenten la reflexión y profundización sobre los mismos, de forma que se pueda optimizar el aprendizaje. Se debe ser capaz de transmitir la pasión y entusiasmo por la tarea que se realiza y ser responsable de la creación de un clima emocional positivo que favorezca la continua adquisición de conocimientos y hábitos sociales adecuados. Limitando los tiempos de explicación/exposición por parte del docente, donde normalmente se da una importancia exagerada a los temarios establecidos, en detrimento de una mayor participación del alumnado, es diversificando la realización de tareas se pueden optimizar los procesos atencionales. Un estudiante motivado desarrollará una actitud positiva que le permitirá aprender mejor, mientras que un estudiante ansioso y poco motivado creará un bloqueo mental que interferirá en su aprendizaje

Entonces, un objetivo fundamental que debe proponerse en el ámbito educativo es lograr la motivación del estudiantado en relación con el aprendizaje, ya que, como se mencionó, la motivación activa, dirige y mantiene la conducta hacia las metas educativas que este se propone. El grado de motivación que se obtenga debe ser lo suficientemente relevante para que la persona desarrolle la disposición para aprender y continúe haciéndolo por sí misma, por su propio gusto y para su crecimiento académico y personal. Existen tres aspectos relevantes para la motivación que deben tomarse en cuenta en el ámbito educativo: las expectativas de la población estudiantil, el valor otorgado a las metas educativas y las consecuencias afectivo-emocionales resultantes del éxito o del fracaso académico. En estos términos, para toda institución educativa resulta de gran importancia conocer los posibles motivos que guían la conducta de la población estudiantil y que están relacionados con la seguridad emocional, las sensaciones, el refuerzo, las personas y los grupos significativos, la autoestima, entre otros. Este conocimiento permite el desarrollo de acciones que favorezcan la motivación hacia el aprendizaje. Por otra parte, debe tenerse presente que, cuando se expone a estudiantes a desafíos académicos que están fuera de su alcance, es probable que se frustren, se sientan tensos; pero, por otra parte, si los desafíos son mínimos les provoca

aburrimiento. Entonces, ambas situaciones pueden producir desmotivación, por lo que resulta recomendable que las exigencias académicas estén acordes con las capacidades del estudiantado y se adecuen a sus etapas de desarrollo.

Por lo antes dicho, queda clara la importancia de que el personal docente trate de despertar la curiosidad de sus estudiantes con respecto a los diferentes temas a desarrollar con el propósito de captar su interés y atención sobre estos. Algunos aspectos que podrían resultar valiosos para lograr tal fin son: la novedad de los conocimientos y el destacar su importancia, de modo que el alumno pueda encontrarle sentido al aprendizaje; asimismo, promover la exploración y reflexión de temas de su interés y la integración de los nuevos conocimientos con aquellos previos. Por lo expuesto, se considera que la motivación que podría fortalecerse con más eficacia, para el desarrollo del alumno en cuanto a lo académico, es la intrínseca. En este sentido, se debe incitar a la población estudiantil a conceder mayor importancia al hecho de aprender (motivación intrínseca) que a la calificación que obtenga en una materia (motivación extrínseca); igualmente, a que perciba sus habilidades como modificables, que centre su interés más en la experiencia de aprendizaje que en las recompensas externas y que además reconozca la relevancia de las actividades académicas.

Por tanto, es importante considerar dentro del currículo docente, construir e impulsar una motivación autodeterminada tanto en el estudiante como en el docente, el último, debido a que son los encargados de configurar el contexto donde se genera el aprendizaje.

Para aplicar estas recomendaciones que incentivarían al desarrollo motivacional, se distinguen tres momentos en la Situación Educativa, sobre los que se dirige la intervención: antes, durante y después del proceso instruccional en el aula. Cada uno de estos momentos presenta características instruccionales distintas lo que requiere estrategias motivacionales también distintas. El momento antes se correspondería con la planificación o diseño de instrucción que realiza el profesor para su implementación posterior en el aula. El momento durante se identifica con el clima de la clase, abarcando una amplia gama de interacciones, y se correspondería con la puesta en práctica del diseño de instrucción anteriormente elaborado. El momento después correspondería a la evaluación final, así como a la reflexión conjunta sobre el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje seguido, que permita corregir errores y afrontar nuevos aprendizajes.

Por último, teniendo en cuenta la relación entre los sentimientos, emociones, motivación y aprendizaje, especialmente a raíz de las consecuencias observadas en estos términos en el estudiantado sería importante comenzar a prestar atención al concepto de inteligencia emocional. En esta línea es que se recomiendan algunas estrategias para las diversas instituciones (adaptándolas a cada realidad):

- Incluir e implementar actividades en el plan académico que involucren a directivos, profesores, estudiantes y familias, para fortalecer el vínculo entre padres e hijos, directivos-docentes, docentes-estudiantes, escuela-familia, para lograr una mejor integración y crear un buen ambiente, como, por ejemplo:
- Incentivar a los profesores a agregar ejercicios y/o actividades de relajación en sus métodos de enseñanza para promover la reducción de ansiedad en los estudiantes.
- Desarrollar reuniones y talleres temáticos sobre ansiedad y motivación, así como también, sobre el reconocimiento y gestión de emociones, pausas activas, meditación, entre otros.
- Proponer talleres para la familia, en donde se brinden estrategias de apoyo y seguimiento no sólo para la parte académica sino también para que sepan entender, comprender y ayuden a manejar las emociones que puedan presentar los estudiantes en sus hogares, permitiendo así un control de la ansiedad.
- Capacitar a los docentes de la institución en el campo del conocimiento de inteligencia emocional, para que reconozcan cualquier situación de ansiedad o similar, en sus estudiantes a cargo, a fin de poder prevenir posibles problemas a futuro.
- Capacitar a docentes y alumnos en el uso correcto de las TICS de acuerdo con los objetivos y necesidades de cada uno.
- Evitar la saturación de material didáctico de iguales características (como demasiados videos y textos). Variar las propuestas de acceso a la información, por ejemplo, la utilización de podcasts.

- Diversificar estrategias de aprendizaje, por ejemplo, mediante el aprendizaje colaborativo en la creación de un glosario grupal, portfolio, proyecto, estudio de caso, entre otros.
- Regular el tiempo de la clase virtual. No querer llevar a cabo la misma de igual forma que una clase presencial. Permitir a los participantes realizar tareas y actividades en el mismo momento (sincrónico), o en el tiempo que él elija (asincrónico) estipulando tiempo de entrega, adaptándose a sus necesidades y posibilidades.
- Fomentar la comunicación de tipo horizontal. Establecer relación de igualdad con los alumnos, de modo que el aprendizaje y la consecución de objetivos sean producto de la colaboración.
- Animar a la interactividad, permitiendo que los participantes sean más activos y constructores de su propio aprendizaje. El objetivo es que los estudiantes sean activos en las actividades, por lo que el diseño debe favorecer el intercambio fluido de información, experiencias y conocimientos.
- Atender al interés del alumnado. Promover estrategias didácticas que incluyan dicho interés con el fin de suscitar la motivación.

## Referencia Bibliográfica:

Aberastury, A. (1971). El adolescente y la libertad. En Aberastury, A. & Knobel, M. *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. (pp. 39-44) Buenos Aires: Paidós.

Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo (Coord.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 251-271). España: Popular.

Alonso, T. J. (2012). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Madrid, España; Síntesis S.A

Alvan, A., Jemima E.; Bardales C. & Marlon, P. (2019). *Motivación / Desmotivación*. Universidad Científica del Perú. <http://repositorio.ucp.edu.pe/handle/UCP/657>

Álvarez Gómez, M., González Romero, V., Morfin Otero, M., Cabral Araiza, J. (2005). *Aprendizaje en línea*. Centro Universitario de la Costa Universidad de Guadalajara. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/cucosta-udeg/20170512031051/pdf\\_1164.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/cucosta-udeg/20170512031051/pdf_1164.pdf)

Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>

Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267 <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>

Arbex, Carmen. (2002). *Guía de intervención: Menores y consumo de drogas (2ª ed.)*ADES. Madrid. España

Arancibia, V., Herrera, P., Strasser, K. (2008). *Manual de Psicología Educacional*. (Sexta ed.). Santiago, Chile: Ediciones universidad católica de chile.

Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Dossier Apuntes pedagógicos. *Revista Apuntes*. Buenos Aires, Argentina: UTE/CTERA. <http://ricardobur.com.ar/biblioteca/Baquero%20-%20En%20Busqueda%20de%20una%20Unidad%20de%20Analisis.pdf>

Baquero, R. (2001). *Perspectivas teóricas sobre el aprendizaje escolar. Una introducción*. En Baquero, R. y Limón, M. *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar. Cuadernos Universitarios, N° 4*. Buenos Aires, Argentina: UNQ

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, España: Síntesis.
- Borgonovo, D. A. (2013). Deseo de saber y Rendimiento académico. Puntos de encuentro.:[http://redi.ufasta.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/139/2013\\_PS\\_003.pdf?sequence=1](http://redi.ufasta.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/139/2013_PS_003.pdf?sequence=1)
- Cacciavillani, M. (2020). Ventajas y desventajas de la educación en línea. ComparaSoftware.<https://blog.comparasoftware.com/ventajas-y-desventajas-de-la-educacion-en-linea/>
- Carrillo, Mariana y Padilla, Jaime y Rosero, Tatiana y Villagómez, María Sol (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad. Revista de Educación*, 4 (2), 20-32. [Fecha de Consulta 14 de Septiembre de 2021]. ISSN: 1390-325X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746249004>
- Cashmore, E. (2002). *Sport psychology: the key concepts*. Londres: Routledge
- Davini, M.C. (2008). El aprendizaje. En Davini, M.C. *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. (pp.33-48). Buenos Aires: Santillana.
- Decy, E & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. NY: Pleum Press
- Eccles, JS, Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, CM, Reuman, D., Flanagan, C. y Mac Iver, D. (1993). Desarrollo durante la adolescencia: El impacto del escenario-ambiente encaja en las experiencias de los jóvenes adolescentes en las escuelas y en las familias. *Psicólogo estadounidense*, 48 (2), 90-101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>
- Equipo editorial, Etecé. Para: Concepto de. <https://concepto.de/aprendizaje-2/>. Última edición: 5 de agosto de 2021. Consultado: 04 de septiembre de 2021 - Fuente: <https://concepto.de/aprendizaje-2/>
- Expósito, E., Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Faroh, Alida Cano de. (2007). Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotski: ¿Dos caras de la misma moneda? . *Boletim - Academia Paulista de Psicologia*, 27(2), 148-166.

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-711X2007000200013&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2007000200013&lng=pt&tlng=es).

Fernández-Abascal, F., Palmero, E. & Martínez-Sánchez, F. (2002). *Psicología de la motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.

Fernández, A. (2002). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2021). *¿Qué es la adolescencia?*. Unicef. <https://www.unicef.org/uruguay/que-es-la-adolescencia>

García Allen, J. (s.f) Tipos de motivación: las 8 fuentes motivacionales. *Psicología y mente*. <https://psicologiaymente.com/psicologia/tipos-de-motivacion>

García Bacete, J.F, Doménech Betoret. F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1(0). <https://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20Personalidad/Lecturas/Articulo%20Motivacion%20Aprendizaje%20y%20Rto%20Escolar.pdf>

García Bacete, F.J. y Musitu, G. (1993). Rendimiento académico y autoestima en el Ciclo Superior de EGB. *Revista de Psicología de la Educación*, vol. 4 (11), 73-87

García Suarez, C., I. & Parada Rico, D.A, (2017). “Construcción de adolescencia”: una concepción histórica y social inserta en las políticas públicas. *Universitas humanística*. 85(2018) 347-373 doi:10.11144/Javeriana.uh85.cach

GCF Global (s.f). ¿Qué es la educación virtual? <https://edu.gcfglobal.org/es/educacion-virtual/que-es-la-educacion-virtual/1/>

Gnambs, T. Hanfstingl, B. (Septiembre de 2016). The decline of academic motivation during adolescence. An accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological needs satisfaction. *ResearchGate*. [https://www.researchgate.net/publication/283085022\\_The\\_Decline\\_of\\_Academic\\_Motivation\\_during\\_Adolescence\\_An\\_Accelerated\\_Longitudinal\\_Cohort\\_Analysis\\_on\\_the\\_Effect\\_of\\_Psychological\\_Need\\_Satisfaction](https://www.researchgate.net/publication/283085022_The_Decline_of_Academic_Motivation_during_Adolescence_An_Accelerated_Longitudinal_Cohort_Analysis_on_the_Effect_of_Psychological_Need_Satisfaction)

Gómez-Fraguela, José Antonio, & Fernández Pérez, Nuria, & Romero Triñanes, Estrella, & Luengo Martín, Ángeles (2008). El botellón y el consumo de alcohol y otras drogas en la

juventud. *Psicothema*, 20(2),211-217.[fecha de Consulta 8 de Junio de 2021]. ISSN: 0214-9915. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72720206>

González Serra, D.J. (2000). Una concepción integradora del aprendizaje humano. *Revista cubana de psicología*. 17 (2). 124- 130.<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v17n2/05.pdf>

González Torres, M.C. (1997). La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención. Pamplona: EUNSA

González R., A. & Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, ISSN 0210-2773.

Guerrero Hernández, J. A. (2020). Teorías del aprendizaje más importantes: resumen e ideas principales. *Docentes al día*. <https://docentesaldia.com/2020/07/19/teorias-del-aprendizaje-mas-importantes-resumen-e-ideas-principales/>

Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Capital Federal: Aique.

Hampton, D., Summer, C., y Webber, R. (1989). *Manual de desarrollo de recursos humanos*. México: Trillas.

Hem, P. (2018). *La Pirámide de Maslow: Los pasos para alcanzar la autorrealización*. Pdcahome.<https://www.pdcahome.com/9546/la-piramide-de-maslow-los-pasos-para-alcanzar-la-autorrealizacion/>

Heredia, S. (2015). *¿Qué es la educación en línea?*. UTEL Blog. <https://www.utel.edu.mx/blog/estudia-en-linea/que-es-la-educacion-en-linea/>

Hernández Sampieri R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucía P. (2010). *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw-Hill/ Interamericana editores, S.A de C.V

Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M., y Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, Sección de Investigación, Vol. 34 (1), 1-21 <https://doi.org/10.35362/rie3412885>

Herrera González, N.E. (2017). La motivación y desmotivación en las aulas de primaria. [Trabajo de fin de grado, Universidad de La Laguna.].

<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/6497/La%20motivacion%20y%20desmotivacion%20en%20las%20aulas%20de%20primaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Herrera Ordoñez, A., & Herrera López, P. (2013). La educación en línea. Hospitalidad ESDAI, (23), 65-82. <https://revistas.up.edu.mx/ESDAI/article/view/1544>

Huertas, J.A. (1997). *Querer aprender*. Buenos Aires, Aique.

Kaplan, L. J. (1986). *Adolescencia. El adiós a la infancia*. Barcelona: Paidós.

Lozano Fernández, L., Gallo, A., García Cueto, E. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*. Vol. 12 (Extra 2). 344-347. ISSN 0214-9915.

Manassero, A. & Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*. 10(2), 333-351, ISSN 0214-99.

<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=169>

Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological review*, 50(4), 370-396 <https://doi.org/10.1037/h0054346>

Midgley, C. (Ed.). (2002). *Metas, estructuras de metas y patrones de aprendizaje adaptativo*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Montico, Sergio (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica?. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XV (29), 105-112. ISSN: 0327-5566. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14502904>

Moreno, A. (2007). *La adolescencia*. Editorial UOC. Barcelona: España. <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/110987/7/La%20adolescencia%20CAST.pdf>

Naranjo, M. L. (2004). *Enfoques conductistas, cognitivos y racional emotivos*. San José, C. R.: Universidad de Costa Rica

Naranjo, M. L. (2009) Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación* 33(2), 153-170, ISSN: 0379-7082. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010>

Novillo Martínez, H. (s.f.) *El tratamiento psicopedagógico*. Paper.

Núñez, J.C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. Actas do X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Braga: Universidade do Minho, 2009- ISBN- 978-972-8746-71-1.

Observatorio de adolescentes y jóvenes. (Junio de 2020). *Pandemia en Argentina. Primer informe. Observatorio de adolescentes y jóvenes*. Observatorio de adolescentes y jóvenes. <http://observatoriojovenesiiigg sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/113/2020/06/El-tiempo-detenido-primer-informe-2.pdf>

Palmero, C. F. (2005). Motivación, conducta y proceso. Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME), Vol. 8, N°. 20-21, ISSN-e 1138-493X

Pérez López, E., Vázquez Atochero, A., & Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(1), 331-350. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>

Piaget, J. & Inhelder, B. (1984) *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1985). *El pensamiento adolescente. De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Barcelona: Paidós.

Pintrich, P, R & Schunk, D.H (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearsons educación.

Quiroga, S. (1999). *Adolescencia: del goce organizo al hallazgo del objeto*. Buenos Aires: EUDEBA

Ramos Ferre, M. (2014). Estudio sobre la motivación y su relación con el rendimiento académico. [Máster de Intervención en Convivencia Escolar, Universidad de Almería]. <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3064/Trabajo.pdf?sequence=1>

Rice, F. P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.

Rivera, G. (2015). La motivación del alumno y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de Bachillerato Técnico en Salud Comunitaria del Instituto República Federal de México de Comayagüela, M.D.C., durante el año lectivo 2013. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN.

file:///C:/Users/Usuario/Downloads/la-motivacion-del-alumno-y-su-relacion-con-el-  
rendimiento-academico-en-los-estudiantes-de-bachillerato-tecnico-en-salud-comunitaria-  
del-instituto-republica-federal-de-mexico-de-comayagua-mdc-durante-el-ano-lect.pdf

Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill

Scariot, E. A. (2019). Bienestar Psicológico y Motivación Académica en Adolescentes de la Escuela Normal Superior Mariana Etchegaray. [Tesis de grado, Universidad Abierta Interamericana]. Repositorio institucional de la Universidad Abierta Interamericana <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC130712.pdf>

Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México. Pearson educación. <https://drive.google.com/file/d/1CVVcihKf3LAIhOdkMKQQFqlxEgIz1Zxy/edit>

Shah, S., Shah, A., Memon, F., Kemal, A., Soomro, A. (2020). Aprendizaje en línea durante la pandemia de COVID-19: aplicación de la teoría de la autodeterminación en la ‘nueva normalidad’. *Revista de Psicodidáctica*; 26(2): 169–178. doi: 10.1016/j.psicod.2020.12.004. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7901284/>

Tarasow, F. (2009) *La educación en línea en tiempos de pandemia*. Pent Org. <http://www.pent.org.ar/fabiotarasow/educacion-linea-tiempos-pandemia>

Trechera, J. L. (2005). *Saber motivar: ¿El palo o la zanahoria?* *Psicología Online*. <http://www.psicologia-online.com/articulos/2005/motivacion.shtml>

Tuchin, F. (6 de agosto de 2020). La pandemia potencia la brecha en la educación, también en Argentina. EL PAÍS. [https://elpais.com/elpais/2020/08/05/planeta\\_futuro/1596639463\\_535924.html](https://elpais.com/elpais/2020/08/05/planeta_futuro/1596639463_535924.html)

Usán Supervía P., Salavera Bordás C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 2018, 95-112. DOI: <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>

Urquijo, Sebastián y González, Gloria (1997). *Adolescencia y Teorías del Aprendizaje*. Fundamentos. Documento Base. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Valenzuela, J., Muñoz, C., Silva-Peña, I., Gómez Nocetti, V., Precht Gandarillas, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios Pedagógicos XLI*, N° 1: 351-361. <http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v41n1/art21.pdf>

Viñar, M. (2009). *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Montevideo: Trilice.

Vroom, V.H. (1964). *Trabajo y motivación*. Oxford, Inglaterra: Wiley.

Vela Palacios, J., Galindo Cuervo, N. (2020). Motivación académica en tiempos de Covid-19, de estudiantes vinculados a universidades de Villavicencio: A partir de la teoría de Deci y Ryan. [Trabajo de grado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio institucional de la Universidad Santo Tomás <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/32001/2021jaimavela1.pdf?sequence=9&isAllowed=y>

Vergara-Morales, J., Del Valle, M., Díaz, A., Matos, L. y Pérez, M. V. (2019). Efecto mediador de la motivación autónoma en el aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e37, 1-10. doi:10.24320/redie.2019.21.e37.2131

# ANEXOS

## Entrevista aplicada para la obtención de datos

- Modelo de entrevista semi-estructurada aplicada a adolescentes que se encuentran cursando sus estudios en el nivel secundario, en una institución educativa de la localidad de San Pedro, Buenos Aires.

**Fecha:** \_\_\_\_\_

### **Entrevistador:**

- Apellido y Nombre: Levin Lara
- Carrera: Lic. Y Prof. En Psicopedagogía

### **Confidencialidad:**

- Los datos no serán divulgados.

### **Datos personales del entrevistado:**

- Número:
- Edad:
- Genero:
- Grado/Año:
- Orientación:

### **Descripción general de la investigación:**

La información obtenida de la presente entrevista será analizada con el fin de cumplir el objetivo general de la investigación: describir la percepción de estudiantes de escuela secundaria sobre los efectos de la pandemia en su motivación académica. Para esto se realizarán una serie de preguntas vinculadas al tema específico con otras de índole más general, que ayudarán a comprender con mayor profundidad la situación contextual.

Las preguntas deberán ser contestadas en base a sus creencias, sentimientos y experiencia.

---

### **Preguntas generales:**

1. ¿Consideras que la escuela secundaria es importante? ¿Por qué?
2. ¿Hay alguna materia que prefieras más que otra o en la que sientas que tenés mejores resultados? ¿Por qué crees que es así?
3. De los siguientes motivos y razones para estudiar y estar atento en clase, selecciona la o las que sean reales para vos mismo/a:
  - Para mejorar las notas
  - Para aprender más sobre la materia porque me resulta interesante
  - Para no recibir reproches por parte de mis padres o profesores
  - Para aprender a ser mejor persona en la vida
  - Para poder tener un buen futuro
  - Porque quiero demostrarme que soy capaz
  - Sinceramente no lo sé
  - Otra

¿Podrías ampliar tu respuesta anterior?

4. ¿Te preocupa lo que piensan los demás con respecto a tus calificaciones?, ¿Te comparas con tus compañeros en el rendimiento, en calificaciones, en el trato de los profesores?
5. Cuando te va bien en un trabajo o examen, ¿crees que es porque estudiaste y te esforzaste o por suerte?

### **Periodo específico de pandemia:**

6. ¿Fue posible para vos dar continuidad a tus estudios a partir del Aislamiento Social Obligatorio? (Si la respuesta es negativa, por favor, indica por qué no fue posible). Si es positiva, pasa a la siguiente pregunta.
7. ¿De qué forma continuaste tus estudios durante el período de aislamiento? Selecciona todos los que utilizaste de la siguiente lista:
  - Clases online
  - Tareas por medio de diferentes plataformas (ejemplo: Classroom)
  - Cuadernillos impresos

- Programas de tv o radio
- Otros

¿Te parecieron eficaces los métodos implementados para continuar con la enseñanza? ¿Por qué?

- ¿Crees que pudiste lograr aprendizajes significativos durante este periodo?, ¿Te parecen útiles para tu futuro?
- ¿Qué comparación podrías hacer respecto del aprendizaje actual al periodo pre-pandemia? Ejemplifica.
- ¿Podes rescatar algo positivo de esta modalidad de aprendizaje? ¿Qué?
- Responder por SÍ o por NO según sea tu caso. Intenta pensar en tu experiencia escolar durante el Aislamiento Obligatorio de 2020 en comparación con años previos, por ejemplo, 2019.

	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>¿Por qué?</b>
¿Te sentiste cómodo/a estudiando desde tu casa durante el período de aislamiento social obligatorio?			
¿Sentiste confusión respecto de los contenidos desarrollados? ¿Preguntaste a tus profesores/compañeros?			
¿Sentiste que pudiste participar de las clases del mismo modo que en la modalidad presencial previa?			
¿Te resultó fácil mantener la concentración en la modalidad virtual?			

¿Sentiste mayor ansiedad y/o temor respecto de la aprobación de las asignaturas?			
¿Consideras que tu rendimiento escolar fue diferente durante el período de aislamiento?			

12. Sentís que tu motivación por estudiar y/o realizar las actividades (marca la opción que se ajuste a tu percepción) :

- Disminuyó
- Aumento
- Se mantuvo igual

¿Por qué?

13. ¿Me podrías decir dos o tres sentimientos que tuviste durante dicho periodo?

---