

CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA
Trabajo Final de Licenciatura

*Las concepciones de enseñanza-
aprendizaje y su implicancia en la
motivación docente¹*

Autor: Agustina Holtz

Director: Lic. Romina Piccioni

Mendoza, 2024

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco a mis papás, para ellos la educación siempre ha sido la herramienta por excelencia de superación, aquello que te abre caminos y te permite progresar y tener mejores oportunidades, sin esto no hubiera sido posible este gran logro.

A mi hermana Bárbara, que me impulsa día a día a perseguir mis sueños y a no rendirme jamás pese a los obstáculos.

A mi compañero de vida Gonzalo, por su amor y apoyo constante y sus palabras alentadoras en cada momento.

A mis amigas, de la vida, de la facultad y de los trabajos, todas y cada una forman parte de este recorrido.

A Florencia, por ayudarme a llegar a la meta y dedicarme de manera desinteresada su tiempo.

Índice

AGRADECIMIENTOS.....	3
RESUMEN.....	7
PALABRAS CLAVE	8
FASE CONCEPTUAL.....	9
INTRODUCCIÓN.....	10
Problema de investigación	12
Preguntas específicas.....	12
Objetivos de investigación.....	12
Hipótesis o anticipación de sentido	13
Justificación e importancia del estudio	13
MARCO TEÓRICO	14
CAPÍTULO I.....	15
MOTIVACIÓN DOCENTE.....	15
1.1. Concepto de Motivación	16
1.2 Perspectivas teóricas sobre la motivación	18
1.2.1 <i>Perspectiva conductual</i>	18
1.2.2 <i>Perspectiva humanista</i>	18
1.2.3 <i>Perspectiva cognitiva</i>	20
1.3 Características de la Motivación.....	20
1.4 Fuentes de la motivación.....	21
1.5 Tipos de motivación.....	22
1.6 Motivación desde una perspectiva social.....	23
1.6.1 Teoría de la evaluación cognitiva	25
1.7 Motivación en la docencia	26

1.8 Desmotivación.....	28
CAPÍTULO II.....	32
ENSEÑANZA - APRENDIZAJE: TEORÍA DE VIGOTSKY	32
2. La teoría del aprendizaje y el desarrollo de Lev Vygotski	33
2.1 Aprendizaje	34
2.2 Desarrollo.....	35
2.2.1 Zona de Desarrollo Próximo	40
2.3 Enseñanza - Aprendizaje.....	41
FASE EMPÍRICA	44
CAPÍTULO III.....	45
METODOLOGÍA	45
3.1. Tipo y nivel de investigación	46
3. 2. Hipótesis o anticipación de sentido.....	46
3.3. Diseño de investigación.....	46
3.4. Operacionalización de variables	46
3.5. Muestra	47
3. 6. Recolección de datos e instrumento	47
3.6.1. Descripción.....	48
3.6.2. Justificación estadística	49
3.6.3. Evaluación e interpretación de las respuestas.....	49
CAPÍTULO IV	49
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	49
4. 1. Descripción de la muestra	50
4. 2. Análisis de las preguntas abiertas	60
4. 2. 1. Profesión Docente.....	62
4. 2. 2. Motivación	66
4. 2. 3. Proceso de enseñanza-aprendizaje.....	70

DISCUSIÓN.....	77
CONCLUSIÓN.....	81
ANEXO I.....	83
Consentimiento Informado	83
CONSENTIMIENTO INFORMADO	84
Anexo II	85
CUESTIONARIO GOOGLE FORM.....	85
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89
BIBLIOGRAFÍA:	90

RESUMEN

La presente investigación tiene como finalidad describir la concepción de enseñanza-aprendizaje que tienen los docentes y la implicancia de ello en su motivación para la enseñanza. Para esto se aplicó una metodología de enfoque mixto de tipo fenomenológico. La muestra estuvo conformada por 30 docentes de distintos niveles del Sistema educativo de la Provincia de Mendoza. El instrumento de recolección de datos utilizado fue elaborado a través de un formulario de Google, compuesto por 29 preguntas en total, las primeras preguntas de tipo cuestionario obtener datos sociodemográficos y luego una entrevista de tipo estructurada con preguntas fundamentalmente abiertas.

Los resultados obtenidos muestran coincidencias sobre las concepciones de enseñanza- aprendizaje y en aspectos referidos a la motivación de los docentes de la muestra. Dichas coincidencias se refieren a la concordancia en las respuestas de los docentes de la muestra en cuanto a lo que definen como enseñanza; aprendizaje; motivación; aspectos intervinientes en la desmotivación de los docentes, tipos de motivación; rol docente y del alumno dentro del proceso antes mencionado.

PALABRAS CLAVE

Motivación, docentes, alumnos, aprendizaje, enseñanza.

FASE CONCEPTUAL

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación tiene la finalidad de abordar dos variables significativas para el autor, las cuales aluden a los conceptos de motivación y concepción de enseñanza- aprendizaje para determinar la importancia que tiene el factor de la motivación dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y cómo éstas influyen en la docencia debido a que en la actualidad, son cada vez más los docentes que experimentan pérdida de interés, ilusión y falta de reconocimiento por la labor realizada. Los bajos salarios, la falta de oportunidades de crecimiento profesional y las condiciones laborales precarias producen desmotivación.

Además, los cambios ocurridos en la sociedad, tanto en los alumnos como en las familias repercuten en los docentes, por ejemplo, antes la figura como tal, era respetada y reconocida por ser formadores de las nuevas generaciones. La falta de respeto, acompañamiento y reconocimiento de las familias e inclusive de los propios alumnos tiene un impacto significativo en el rol educativo, esto evidencia que las transformaciones ocurridas en el ámbito educativo, los actores y el contexto social que los rodea pueden incidir de forma negativa o positiva en la enseñanza.

Asimismo, la enseñanza implica la transmisión de un conocimiento o saber por parte de los docentes quienes deben estar motivados tanto por razones internas y/o externas para lograr resultados de aprendizaje teniendo en cuenta los contextos sociales antes mencionados. Es por esto que es de importancia para el desarrollo del mismo que este sea tomado como un sistema, en donde cada parte posea una función independiente, pero a su vez se interrelacione, logrando un proceso participativo, activo y social en donde se desarrollen capacidades y potencialidades de los alumnos teniendo en cuenta sus necesidades e intereses.

Considerando lo mencionado anteriormente, este tema es de relevancia académica debido a que aporta información valiosa que se utilizará para la posterior elaboración de estrategias y herramientas, las cuales serán brindadas a los docentes con el objetivo de mejorar su práctica educativa.

Para realizar el presente trabajo, se utilizó una metodología de enfoque cualitativo donde se implementó como instrumento un cuestionario a docentes de distintos niveles, ratificando el hecho de que la motivación es un factor esencial dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje ya que tiene incidencia directa en el rendimiento

y en los estados psico, socio-emocionales de los estudiantes; siendo estos elementos necesarios y determinantes en la educación y formación.

Problema de investigación

¿Cómo es la concepción de enseñanza-aprendizaje que tienen los docentes y su implicancia en la motivación por la enseñanza?

Preguntas específicas

¿Qué concepciones sobre enseñanza y aprendizaje tienen los docentes?

¿Cómo perciben los docentes su motivación en el ejercicio profesional?

¿Cómo se implican los factores institucionales y los personales en la motivación que sienten los docentes?

¿Cuáles son las estrategias que utilizan los docentes para motivar a sus alumnos? ¿Cómo perciben los docentes el papel de lo social en el aprendizaje, respecto a la relación docente-alumno?

Objetivos de investigación

General:

Describir la concepción de enseñanza-aprendizaje que tienen los docentes y la implicancia de ello en su motivación para la enseñanza.

Objetivos específicos:

- Describir las concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje que tienen los docentes.
- Recoger las percepciones que tienen los docentes sobre su motivación en el ejercicio de la enseñanza.
- Describir estrategias de los docentes para motivar a sus alumnos.
- Comprender el papel de lo social en el aprendizaje desde la perspectiva docente.

Hipótesis o anticipación de sentido

La concepción de enseñanza aprendizaje que poseen los docentes influye en la percepción de la motivación en el ejercicio profesional.

Justificación e importancia del estudio

Sobre la base de lo expuesto anteriormente, se considera pertinente el presente estudio, ya que dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje, los docentes se consideran un elemento fundamental para que dicho proceso ocurra es decir que sin la presencia de estos actores tanto la enseñanza como el aprendizaje no serían posibles.

Además, es importante conocer como la motivación influye en el desempeño docente, qué aspectos de su trabajo funcionan como incentivos incrementando la misma y cuáles no.

Por otra parte, tener más conocimientos también permite generar espacios donde se trabajen dichos aspectos antes mencionados con la finalidad de mejorarlos, enriquecerlos, cambiarlos, etc.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

MOTIVACIÓN DOCENTE

En el presente trabajo se realiza un análisis sobre la motivación y la importancia de ésta dentro del proceso educativo considerando además las concepciones que los docentes tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje y cómo pueden influir sobre el ejercicio profesional.

1.1. Concepto de Motivación

Este concepto alude a las razones que subyacen a una conducta, ésta ha de tener connotaciones funcionales y adaptativas.

Para comprender el concepto de motivación es necesario interrogarse sobre el origen de la conducta humana. La misma, es impulsada por motivos internos o incentivos ambientales.

La motivación como concepto no se considera unitario, sino que el mismo está compuesto por diversos componentes, es por esto que ninguna teoría ha logrado explicarla e integrarla en una sola definición, en base a ello, se presentan diversas explicaciones teóricas.

Una de ellas según Huertas y Rodríguez (1997) citado en Coronado y Gómez (2019) afirman que:

La motivación es un proceso constituido por un conjunto de elementos tales como la meta, el motivo, las expectativas, los planes de acciones, las acciones, los resultados y la explicación de los mismos. En dicho proceso, la meta da contenido y tensa la motivación. La misma es una representación -cognitiva, cargada de afecto- del objetivo que pretende alcanzar y determina así la naturaleza del resto de los elementos (p.18).

López Frutos, et al. (2005) afirman que la motivación es un *proceso de procesos* ya que implica la activación tanto de funciones cognitivas como emocionales y afectivas, las cuales guían la acción de manera intencional hacia una determinada meta.

Por otro lado, Woolfolk (2001) expone que “la motivación es un estado interno que estimula, dirige y mantiene un comportamiento o conducta” (p.7).

En cambio, Perret (2016) la define como “motor, fuerza, energía, combustible, la motivación es lo que mueve e impulsa a una persona a lograr un objetivo” (p.16).

A propósito, según Coronado y Gómez (2019) agrega que la motivación es una disposición que *mueve*, que incita a la acción y dinamiza, es decir que pone en marcha y guía a la persona hacia determinados aspectos u objetos del ambiente. Es importante conocer el *hacia dónde* o *desde donde* de la misma, es decir donde surge y hacia dónde se dirige.

Los autores citados anteriormente tienen en cuenta los siguientes aspectos dentro del contenido de la motivación:

Tabla 1

Contenidos de la motivación

MOTIVACIÓN			
Energía	Dirección	Finalidad	Persistencia
Provee energía y foco. Dispone a la acción. Moviliza. Compromete e involucra.	Orienta o proporciona dirección. Concentra la energía en la consecución de un objetivo o meta.	Organiza e integra la acción en un guión. Genera expectativas y demanda planificación de acciones.	Sostiene el esfuerzo y la capacidad de afrontamiento de las adversidades o las frustraciones.
DIMENSIONES			
Cognitivas	Afectivo-emocionales	Comportamentales	Contextuales, sociales y culturales
Ideas. Creencias. Supuestos. Representaciones. Cogniciones. Expectativas.	Intereses. Necesidades. Deseos. Emociones. Valoraciones. Aproximación/evitación.	Planificación. Atención-concentración. Autorregulación. Acción. Capacidades. Competencias.	Socialización. Aprendizajes. Experiencias. Apoyos. Pertenencia.

Nota. Extraído de *La trama motivacional en la escuela*, Coronado y Gómez (2019).

1.2 Perspectivas teóricas sobre la motivación

Según Naranjo (2009) existen tres perspectivas principales respecto de la motivación: conductista, humanista y cognitiva. Estas teorías aportan un gran valor a la educación ya que permiten conocer y comprender la conducta y a su vez implementar estrategias para reforzar la motivación.

1.2.1 *Perspectiva conductual*

Dicha teoría indica que las recompensas y los castigos son centrales en la motivación. Las recompensas pueden considerarse como positivas o negativas y a su vez éstas pueden influir sobre la motivación. Consideradas además como incentivos que añaden interés y dirigen la conducta hacia los comportamientos deseados.

Para modificar una conducta se pueden utilizar diferentes métodos; el reforzamiento, la extinción y el castigo. Estos refuerzos pueden ser positivos cuando se aplican para incrementar la posibilidad de que una determinada respuesta ocurra y negativos cuando se utilizan para eliminar un estímulo aversivo.

En cuanto al método de extinción, el mismo consiste en dejar de reforzar una conducta al ya no estar presente el reforzador que la sustenta y en el método de castigo se aplica una consecuencia a la aparición de una conducta.

1.2.2 *Perspectiva humanista*

Este enfoque destaca la capacidad de las personas para poder lograr su propio crecimiento personal, sus aspectos positivos y la libertad para elegir su camino. Dentro de este se encuentran diversas Teorías las cuales se expondrán a continuación:

- Teoría de las Necesidades

La misma, fue propuesta por A. Maslow quien elaboro una jerarquía ordenada de las necesidades humanas dispuestas en dos niveles básico y superior.

Necesidades fisiológicas: las personas deben satisfacer necesidades vitales de alimento, abrigo, descanso.

Necesidades de seguridad: son aquellas que le aseguran a la persona la sobrevivencia.

Necesidades de amor y pertenencia: como seres sociales las personas necesitan relacionarse con los demás, sentirse aceptadas y recibir el cariño de la familia, amigos, pareja, etc.

Necesidad de estima: se relaciona con tener una autoestima positiva y contar con la estima de otros también.

Necesidades de autorrealización: relacionado con el crecimiento personal y la realización del propio potencial.

- Teoría Existencia, Relación y Crecimiento

La misma se fundamenta en la Teoría de Maslow y agrupa las necesidades en tres categorías:

Existencia: se refiere a la satisfacción de necesidades básicas y de materiales mediante factores externos.

Relación: se satisfacen a través de los vínculos con otras personas.

Crecimiento: se alcanzan cuando la persona logra objetivos importantes para su proyecto personal.

- Teoría de las necesidades de McClelland

En ésta se elabora un esquema de clasificación en el que sobresalen tres dimensiones que influyen en gran medida a la motivación:

La motivación de logro:

Es lo que incentiva a las personas a lograr sus metas, a hacer bien su trabajo, ya que las metas que pretende alcanzar surgen de su motivación y por ello hacen todo lo posible por obtenerlas.

La motivación afiliativa o de asociación:

Es aquella que alienta a las personas para que se relacionen socialmente con los demás, relacionados a la necesidad natural del ser humano de relacionarse con otros, comunicarse, de compartir experiencias, sentimientos y disfrutar de la compañía de otros.

La motivación por el poder:

Surge del impulso de influir sobre los demás demostrando competitividad, liderazgo y reconocimiento por excelencia.

Esta misma, es considerada por los autores un tipo de motivación positiva siempre y cuando esté dirigida al poder institucional cuya finalidad sea orientar y liderar a las personas hacia el logro de las metas propuestas por la institución.

1.2.3 Perspectiva cognitiva

Esta teoría afirma que lo que la persona piensa sobre lo que puede pasar es importante para determinar lo que en efecto sucede. Las ideas, creencias y opiniones que la persona tiene de sí misma y de sus capacidades tendrá un impacto sobre el resultado de sus acciones. Se incluyen aquí la Teoría de las expectativas de Vroom y la Teoría de la equidad de Stacey Adams, desarrolladas en otro apartado de este marco teórico.

1.3 Características de la Motivación

Según Bateman (2004), la motivación tiene las siguientes características:

- Direcciona los esfuerzos de una persona hacia la consecución de sus metas.
- Es un proceso de naturaleza psicológica
- Logra producir requerimientos de índole social, psíquica y/o física.
- Dirigida a la obtención de la meta propuesta.
- Conserva la energía hasta el logro del objetivo propuesto.

En este sentido, según el autor, presentar una buena motivación colabora no solo a lograr los objetivos establecidos con dedicación y esmero, sino que también ayuda al bienestar, mejorando así el desarrollo psíquico, social y físico.

1.4 Fuentes de la motivación

Las fuentes de la motivación se refieren al origen de los estímulos que hacen que un individuo se active, éstas varían a lo largo de dos ejes: el interno- externo y el psicológico- neurofisiológico, existen fuentes internas y externas.

Con respecto a las fuentes internas, cabe hablar de la historia genética, la historia personal y las variables psicológicas.

En cuanto a la historia genética, se refiere a los efectos que ha ido ejerciendo el proceso de la Evolución sobre la especie humana. La selección natural puede haber favorecido la existencia y mantenimiento de ciertos motivos básicos que se encuentran íntimamente relacionados con la supervivencia; tal es el caso de la conducta de evitación activa o de alejamiento ante la presencia de algunos animales, como las serpientes.

Con relación a la historia personal, se refiere a la experiencia que arrastra un individuo desde el nacimiento. Dichas experiencias van configurando el bagaje de los eventos que estimulan y motivan a un individuo, de los incentivos que atraen a ese individuo, y de las conductas mediante las que puede alcanzar dichos incentivos. De hecho, los juicios referidos a lo que es placentero y grato, así como a lo que es displacentero y no grato, se basan en la experiencia que ha tenido un individuo en situaciones similares. Consiguientemente, a partir de esos juicios, el individuo se sentirá motivado para aproximarse a, o para alejarse de, un determinado evento, según sean esos juicios basados en su propia experiencia.

El ámbito de la particularidad subjetiva de cada individuo no es un tema menor, pues, en cierta medida, permite entender las propias inclinaciones, tendencias, deseos y metas que se propone cada individuo en un momento dado.

Acerca de las variables psicológicas, representan el hecho de que los seres humanos somos diferentes y únicos. Poseemos nuestra propia individualidad que nos hace peculiares. También en el plano motivacional se aprecia dicha especificidad, ya que cada uno de nosotros nos sentimos atraídos o motivados por ciertos estímulos, que no tienen por qué coincidir con los que atraen a nadie más. El ser humano tiene la capacidad para buscar, incluso para crear, un ambiente particular que permita satisfacer dichas necesidades psicológicas, entre las que se encuentran la de logro, la de poder, la de ayuda.

Por lo que respecta a las fuentes ambientales, se refieren a los distintos estímulos que, desde fuera del individuo, ejercen su influencia sobre éste.

Los incentivos son considerados como estímulos que motivan la conducta. La cantidad de incentivo y la cualidad específica del mismo son factores a considerar si se quiere entender la motivación de un individuo.

Al final, la conducta es motivada conjuntamente por la interacción de los eventos internos y los eventos ambientales. Si alguno de esos dos aspectos no se produce, o no está presente, o está, pero de forma incorrecta o deficiente, es muy probable que no se produzca la conducta motivada. (Biner, Huffman, Curran y Long, 1998).

Para comprender las fuentes de la motivación es necesario incluir los componentes biológicos, de aprendizaje y cognitivo. Estos, en interacción mutua entre sí y con el medio ambiente, posibilitan la activación y dirección de la conducta motivada.

El análisis de componentes en la motivación pone de relieve que cada uno de ellos está implicado en grado diverso en cualquier conducta motivada.

La interacción entre los tres componentes de la motivación incrementa la probabilidad de que la conducta resultante sea organizada y adaptativa.

El componente biológico se fundamenta en el hecho de que uno de los principios de la conducta depende de la estructura genética del sujeto.

El componente de aprendizaje juega un importante papel en la motivación, ya que los denominados “motivos adquiridos” (logro, poder, etc.) se escapan a la pura determinación biológica.

El componente cognitivo se relaciona con los procesos de conocimiento.

Cognición implica pensamiento, percepción, abstracción, síntesis, organización, elección, etc.

1.5 Tipos de motivación

Ryan y Deci (2000) señalan la existencia de dos tipos de motivación intrínseca y extrínseca en función del tipo de meta que se desea alcanzar, la cual es regulada por intereses propios, factores externos, claridad de acción y planeamiento hacia una meta.

Según Orbegoso (2016) la motivación intrínseca es un tipo de motivación autodeterminada, que proviene de la propia persona, de su interés personal, de valorar una actividad por lo que es en sí misma, de buscar nuevos desafíos, de explorar, conocer y aprender.

En cambio, la motivación extrínseca es externa a la persona, es decir procede del exterior y está relacionada con recompensas, logros, reconocimientos y con necesidades de aprobación y pertenencia.

Con respecto a las conductas no intrínsecamente motivadas es importante conocer cómo las personas las llevan a cabo y cómo éstas oscilan desde la desmotivación a la obediencia pasiva o hasta el compromiso personal, propio.

Lo mencionado anteriormente está relacionado con diversos grados de internalización e integración de la conducta solicitada.

La internalización y regulación son aspectos importantes para la regulación de la conducta durante toda la vida.

La Teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2020) ha estudiado el proceso, es decir como las conductas no intrínsecamente motivadas pueden transformarse en autodeterminadas y como el ambiente social puede influir en dicho proceso.

Dicha teoría plantea además que la motivación extrínseca puede variar en su autonomía, contrario a lo otras perspectivas que la consideran invariable en dicho aspecto.

La motivación del ser humano es influida también por el contexto social debido a que este debe responder a las demandas socioambientales dirigidas a la obtención de recompensas materiales o sociales y lograr reconocimiento.

1.6 Motivación desde una perspectiva social

Desde una perspectiva social y siguiendo la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000) la cual se centra en el estudio de las condiciones del contexto que facilitan u obstaculizan los procesos naturales de la automotivación y el desarrollo psicológico saludable.

Existen tres necesidades psicológicas innatas las cuales están integradas, dependiendo e influyendo mutuamente denominadas: competencia, autonomía y de relacionarse.

La autonomía según Fierro Suero, et al. (2019) es el esfuerzo que realiza una persona para poder sentirse dueño de las acciones y decisiones que toma, por otro lado, dichos autores entienden a la competencia como el resultado de sentir eficacia en las acciones realizadas, es decir, ser capaz de controlar el resultado de estas.

Por otra parte, Ryan y Deci, (2000), afirman que la necesidad psicológica de relacionarse, se asocia a las relaciones y/o vínculos interpersonales ya que cuando estos son percibidos como entornos seguros la motivación intrínseca se incrementa.

La satisfacción de estas tres necesidades incrementa la auto- motivación aumenta, por el contrario, cuando son insatisfechas se reduce.

Dentro de la sociedad se encuentran personas que se muestran inspiradas, incentivadas, comprometidas, proactivas y positivas, así como también personas desmotivadas e irresponsables, independientemente del nivel social y/o cultural al que pertenecen.

Por ende, siguiendo a Ryan y Deci (2000), en la motivación se incluyen aspectos relacionados con el contexto social, los cuales estimulan diversas reacciones dentro y entre las personas, así como también en su crecimiento personal.

Identificar dichos aspectos sociales permite no solo comprender la conducta humana sino también crear y diseñar ambientes que sean propicios y tendientes a incrementar la motivación en las personas.

Esta última, es muy valorada ya que produce, genera, incentiva a hacer, “mueve”, por lo cual se vuelve en sí un concepto importante para quienes desempeñan roles tales como maestros, líderes, coach cuyo objetivo es movilizar a otros a actuar.

La motivación según Ryan y Deci, (2000), se debe a factores internos relacionados con el interés propio de la persona o a factores externos tales como una recompensa, es decir un tipo de incentivo que recibe del exterior. Al realizar una comparación entre ambas, se encuentra que en la primera hay un mayor interés y confianza que a su vez se evidencia en un incremento en el desempeño, creatividad y

persistencia, aún en personas que tienen el mismo nivel de competencia para una actividad.

Teniendo en cuenta los diversos factores que impulsan a las personas, la teoría de la autodeterminación [TAD] identifica distintos tipos de motivación, donde cada uno tiene implicancias específicas para el aprendizaje, experiencia personal, desempeño y bienestar.

Dentro de dicha teoría como una sub- teoría se encuentra la TEC (teoría de la evaluación cognitiva) cuyo propósito es explicar los factores que dan lugar a la variabilidad de la motivación intrínseca, es decir que factores sociales y ambientales la facilitan y cuáles no.

1.6.1 Teoría de la evaluación cognitiva

La TEC, según Ryan y Deci, (2000), se utilizó para integrar los resultados de experiencias en laboratorio sobre los efectos de las recompensas y el feedback sobre la motivación intrínseca, centrándose en las necesidades de competencia y autonomía

Dicha teoría alega además que los factores sociales y contextuales que dan lugar a sentimientos de competencia durante la acción pueden aumentar la motivación intrínseca para la ejecución de ésta.

Posteriormente se determinó que los sentimientos de competencia no aumentaban la motivación si la misma no estaba acompañada de un sentimiento de autonomía. Por lo tanto, las personas deben percibir sus conductas eficaces, competentes y autodeterminadas por la motivación intrínseca, lo que implica recursos del contexto inmediato e internos permanentes.

En cuanto a los efectos del ambiente sobre la motivación y siguiendo una interpretación realizada por Ryan y Deci (2000), la cual sostiene que, las recompensas extrínsecas que se vinculan al desempeño de una tarea reducirán la motivación intrínseca. Así como también, las presiones de las evaluaciones, los plazos de cumplimiento, las metas impuestas reducen la motivación. Por el contrario, la posibilidad de elegir y el reconocimiento de los sentimientos ampliarán la misma, posibilitando un sentimiento de autonomía.

Los autores antes mencionados afirman que, los docentes que favorecen la autonomía en sus estudiantes incrementan la motivación intrínseca de los mismos, su curiosidad y deseo de buscar nuevos desafíos.

Además de la autonomía y competencia, existe un tercer factor que se considera importante en la motivación intrínseca éste se encuentra asociado a las relaciones y/o vínculos interpersonales, es decir que existe un incremento de la motivación intrínseca en entornos que se perciben como seguros y donde las personas se sienten vinculados con otros.

En conclusión, la TEC sugiere que el contexto social puede facilitar o no la motivación intrínseca al favorecer o frustrar las necesidades psicológicas de las personas.

1.7 Motivación en la docencia

En el ámbito educativo, la “motivación hace referencia al propósito de aprender por parte de los alumnos y al de enseñar, desde el lugar del docente” (Ajello, 2003, citado en Ramos Pallarés, 2017, p. 7).

Por lo tanto, para dar inicio al proceso de enseñanza- aprendizaje como tal, es necesario contar con la intención de enseñar del docente y la de aprender por parte del estudiante.

La motivación docente es una pieza clave en el proceso educativo de enseñanza/ aprendizaje. Autores como Vincent y Kennon (2003), sugieren que la motivación del maestro es primordial en los procesos de educación a largo plazo.

Estos autores aseguran que un docente motivado tiene más probabilidad de crear alumnos apasionados, y por el contrario, un profesor desmotivado, es muy difícil que suscite algo útil en sus estudiantes (Vincent y Kennon, 2003, citado en Ramos Pallarés, 2017).

Por otra parte, Lopez y Ariel (2021) destacan tres teorías para explicar la motivación docente; la teoría de las expectativas, donde el docente trabaja de acuerdo a una recompensa esperada; teoría de la equidad en la que la falta de reconocimiento produce desmotivación y la teoría del enriquecimiento laboral en donde se afirma que mientras más diversa y desafiante sea la actividad mayor será la productividad de los docentes.

Complementando lo anterior se profundizará sobre las teorías antes mencionadas:

La Teoría de las expectativas fue elaborada por Vroom (1964, citado en Naranjo, 2009) la misma considera que las personas se encuentran motivadas para alcanzar determinada meta y obtener un alto desempeño en la realización de la misma cuando estiman el valor de ésta y obtienen una recompensa tras la consecución del objetivo propuesto. En otras palabras, la motivación para realizar algo estará determinada por el valor que se le conceda al resultado de su esfuerzo.

La motivación, según Vroom (1964, citado en Naranjo, 2009) es el resultado de tres variables: valencia, expectativa e instrumentalidad.

La valencia según el autor, se refiere al valor que le persona le atribuye a cierta actividad, mientras que las expectativas se definen como las creencias sobre la posibilidad de que un acto cause un determinado resultado. La instrumentalidad alude a la repercusión que tendrá el logro de dicho resultado.

Por otra parte, la Teoría de la equidad de Stacey Adams (1965, citado en Naranjo, 2009) se basa en el criterio que elabora la persona al comparar la recompensa que obtiene con la retribución que reciben otras personas que realizan la misma o similar tarea. Para establecer dicho criterio las personas toman como referencia dos tipos de elementos:

Inputs: son los aportes que la persona le contribuye a la tarea, capacidad, habilidad, formación, experiencia, nivel de esfuerzo, etc.

Outputs: hace referencia a los resultados obtenidos por la actividad realizada, ventajas y beneficios.

Por último, la Teoría del enriquecimiento laboral de Herzberg (1959, citado en Rivera, 2014) consiste en el reemplazo de las tareas más simples por tareas más complejas, que impliquen nuevos desafíos y satisfacción personal, logrando de esta manera el crecimiento personal.

1.8 Desmotivación

En la profesión docente se observan diversos matices en relación a la motivación, dentro del contexto escolar existen tanto factores que motivan como desmotivan, influyendo así el quehacer profesional.

Tabla 2

En la siguiente tabla se describen 19 factores motivacionales que se dan en el contexto escolar y que pueden influir en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Factores motivacionales del contexto escolar	
Proyecto educativo	Integral, breve y claro, estratégico, participativo y consensuado, que otorga direccionalidad, proporciona orientación, sentido, coherencia y consistencia al trabajo conjunto. Capacidad de proyectarse, de soñar una escuela siempre mejor.
Cultura y valores	Cultura: identidad, memoria, sentido de comunidad. Valores: hospitalidad, bienvenida. Compromiso con el estudiante y su aprendizaje, en el acompañamiento y cuidado de tu trayectoria.
Reconocimiento de la comunidad	Valoración del servicio educativo que presta la escuela. Vínculo con el entorno. Desarrollo de proyectos sociocomunitarios.
Identidad institucional	Símbolos y signos que representan y aglutinan a los sujetos, que les dan pertenencia y lazo común.
Calidad de la gestión	Prácticas de dirección que estimulan y facilitan el trabajo de la comunidad educativa y el logro de los objetivos propuestos, capaces de tomar decisiones y de resistir los embates del entorno cuando este es adverso. Promueve la participación sin declinar sus responsabilidades.
Eficacia	Preocupación por el logro de los resultados; capacidad para interpelar los indicadores. La evaluación cumple una función de aprendizaje.
Valoración de la capacidad de los miembros	Reconocimiento del aporte de todos y cada uno de los integrantes de la escuela, de sus capacidades y las aspiraciones. Cultura inclusiva.
Vínculos positivos, respetuosos y estimulantes.	Buen trato, confianza, respeto y valoración de la diversidad como una riqueza institucional. Trabajo en red, ayuda y colaboración profesional y personal. Convivencia.
Desarrollo profesional continuo.	Oportunidades de formación en servicio, de aprender y reflexionar sobre el trabajo realizado. Formación docente continua y en servicio.
Capacidad autocrítica	Se reconocen errores y fallos, se afrontan los problemas como oportunidades para aprender y superarse. Los procesos de autoevaluación conducen a planes de mejora que se cumplen.

Comunicación	Capacidad para escuchar, para intercambiar información de manera abierta y clara.
Solidaridad	Ningún docente o miembro del equipo directivo está solo para afrontar algún problema vinculado con la escuela. Esta actitud se extiende hacia otras áreas de la vida.
Estructura organizativa	Definida, con roles claros que, si bien es flexible, tiene consistencia y opera como una red de sostén.
Buen humor	Buen ánimo, optimismo y esperanza. Trato cordial, sonrisa y saludo. Tolerancia a la frustración.
Resolución de conflictos	Se asume la presencia de conflictos como algo natural y esperable en la dinámica social y se cuenta con estrategias para abordarlos y resolverlos.
Conocimiento de los estudiantes	De su entorno, valores, comunidad, preferencias e intereses.
Reconocimiento y valoración de los estudiantes.	Docentes queridos, respetados y alentados a enseñar por sus estudiantes; reconocidos como figuras de autoridad, como adultos significativos y referentes en temas de aprendizaje.
Recursos	Hay materiales de trabajo, como también recursos suficientes y adecuados para el desarrollo de las actividades escolares.
Condiciones laborales	Cargos y horas. Clima institucional. Condiciones salariales.

Nota. Extraído de *La trama motivacional en la escuela*, Coronado y Gómez (2019)

Tabla 3

En dicha tabla se realiza una descripción de los factores que intervienen en la desmotivación de los docentes el contexto escolar.

Factores de desmotivación del contexto escolar	
Autoritarismo	Se dan órdenes sin tener en cuenta a las personas y las circunstancias. Se eluden responsabilidades: “Hay que hacerlo porque sí”, “Es lo que manda la supervisora”; “Son las normas”.
Desresponsabilización	Eludir las responsabilidades éticas, institucionales, profesionales y docentes.
Privilegios	Algunas personas reciben más que otras por el mismo trabajo; se hacen excepciones de forma arbitraria para beneficiar a ciertos individuos.
Falta de claridad en los roles y funciones	No se sabe bien qué se espera de cada uno, hay confusión en cuanto a espacios, poder y responsabilidades.
Inseguridad	Uno nunca sabe dónde está parado o en quién confiar; las condiciones y vínculos pueden cambiar abruptamente y sin aviso.

Indisciplina	Cada uno hace lo que quiere o le parece mejor. No se respetan las reglas y las normas se consideran superfluas o represivas.
Agresividad	El trato entre personas es muy descortés y a veces muy hostil. Cuando hay debate o confrontaciones de opiniones se menosprecia a las personas que opinan de modo diferente.
Exceso de exigencia	Se pide más esfuerzo y más trabajo de lo que corresponde o se invaden tiempos de ocio con demandas laborales.
Mala comunicación	Circulan rumores, chismes o hay malentendidos porque la gente no habla o se comunica mal.
Tratamiento superficial de los problemas	No se plantean preguntas ni se tratan en profundidad las dificultades. No se problematizan las cuestiones que afectan a los actores institucionales.
Desorden y desorganización	A veces el trabajo se retrasa o complica porque las cosas se hacen mal o a destiempo; no hay pautas claras para trabajar y se cambian las reglas según el día.
Escasa camarería	La gente no colabora a menos que les ordenen hacerlo.
Falta de motivación	Las personas carecen de interés por lo que hacen o realizan las tareas a desgano; no les preocupan los estudiantes ni sus problemas.
Se ignoran los aportes	No se tienen en cuenta lo que expresan o sugieren las personas.
Falta de sentido de pertenencia	La gente no se siente cómoda en su lugar de trabajo y espera cualquier oportunidad para irse de ahí.
Escaso reconocimiento	Las personas dedicadas y comprometidas no reciben ningún tipo de reconocimiento.
Bajas expectativas	Se espera poco de los estudiantes, se los responsabiliza de su bajo rendimiento o de sus fracasos, se los culpa por la falta de eficacia de la enseñanza. Lo mismo sucede con los docentes, a quienes se considera poco competentes y con escaso compromiso.
Falta de trabajo en equipo	No se trabaja en conjunto por áreas o sectores, no se comparten materiales, recursos o ideas.
Rigidez, falta de flexibilidad	Se enseña de forma rutinaria; toda innovación es sospechosa o contraproducente.
Presión	Exceso de demandas no filtradas o mediadas de padres; cambios abruptos o inconsultos según lo dispongan las autoridades o el gobierno escolar de manera no explícita; requerimiento de actividades en forma inoportuna.
Debate constante y permanente	Se discute y analiza cada punto, por insignificante que sea; se demora u obstaculiza la toma de decisiones por controversias de poca monta y escaso interés general; se hace imposible la gestión de acuerdos.
Desgaste	La gente está muy cansada y desesperanzada, no quiere apostar ni trabajar, siente que nada puede hacer para cambiar las cosas.

Resistencia al cambio	No hay apertura en las nuevas propuestas ni a hacer modificaciones en lo que no anda bien.
Ausencia de una visión compartida	Cada cual “tira para su lado” y tiene su propia teoría. No se debate el sentido del trabajo ni los objetivos.
Desinterés por los resultados	Da lo mismo si el estudiante abandona o no, si trabaja bien o muestra bajo rendimiento. Tampoco se sancionan las transgresiones ni se toman medidas en función de los resultados logrados.
Desinformación	Muchas veces no se sabe que está pasando en la escuela. No se informa con claridad.
Escasez de recursos	Hay pocos recursos y es preciso compartirlos entre muchas personas.
Burocracia	Se piden planillas y otros documentos sin que se sepa bien para qué sirven.
Desautorización	Cuando hay un conflicto se da la razón a quien ejerza más presión, sean estos los docentes, directivos, padres o estudiantes.
Incompetencia	Hay lugares estratégicos de la institución ocupados por personas que carecen de las capacidades requeridas o que no saben cumplir bien su rol y generan confusión.
Conflictos con la población atendida	Los estudiantes tienen problemas muy graves de pobreza, violencia y abandono o dificultades en su vida personal y familiar que superan los recursos de la escuela.
Escaso asesoramiento	Cuando hay un problema, no hay a quien acudir para que asesore adecuadamente. Y, si lo hay, no despierta confianza.
Estado permanente de queja	El clima emocional de la escuela es negativo, de desencanto o resignación; la gente se queja constantemente y cualquier situación es motivo de protesta.

Nota. Extraído de La trama motivacional en la escuela, Coronado y Gómez (2019)

CAPÍTULO II

ENSEÑANZA - APRENDIZAJE: TEORÍA DE VIGOTSKY

Existen diferentes formas de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje. A continuación, se explica el modelo propuesto por Lev Vygotski y sus fundamentos teóricos para analizar los paradigmas expuestos por él, con un desarrollo teórico considerando la conceptualización del aprendizaje y el desarrollo.

2. La teoría del aprendizaje y el desarrollo de Lev Vygotski

La teoría de Vygotski según Martín (2018) apunta a una influencia transformadora decisiva en los sistemas de enseñanza con una visión conductista, centrado como prioridad en la estructura del contenido que se enseña más que en las personas que aprenden más que en el aprendizaje como de los grupos humanos (Martín, 2018).

Para Vygotski (1981) el desarrollo sigue al aprendizaje, pero el aprendizaje no sigue al desarrollo, entonces para que haya desarrollo, primero se debe aprender. El aprendizaje se produce en situaciones sociales significativas que se producen afuera, es decir en un entorno de interacción social y cuando se internalizan se convierten en pensamiento *individual*.

Vygotski (1981, citado Cabrera y Villalobos, 2007) lo llama ley de la doble formación de los procesos psicológicos superiores, según la cual:

Toda función del desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos. Primero en el plano social y luego aparece en el plano psicológico. Primero aparece entre las personas como una categoría interpsicológica y luego en el interior del niño como una categoría intrapsicológica (p. 412).

En contraste a otros paradigmas teóricos, la teoría vygotkiana explica que no es una mente universal, sino que está situada y que se construye en un entorno histórico, cultural y social para desempeñar funciones relevantes en este entorno que define cuáles son las metas de aprendizaje, desarrollo, dificultades y discapacidades de las personas que se desarrollan en estos grupos (Martín, 2018).

Desde esta perspectiva para propiciar el aprendizaje adecuado dentro de estos grupos, el autor habla de mediación refiriéndose a las herramientas del lenguaje de las que la cultura dota a sus miembros utilizan para actuar en su entorno, así como la gestión de educar que los miembros del grupo más habilidosos ejercen sobre los aprendices o sobre quienes son menos capaces (Martín, 2018).

Las formas de influencia educativa se producen en primer lugar en las situaciones sociales en las que participan las personas, se debe definir claramente qué ocurre en estas situaciones sociales para que se produzca el aprendizaje (Martín, 2018).

Vygotski (1981) desarrolla el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, que comprende:

Aquellos comportamientos, conductas o competencias que la persona es capaz de realizar con ayuda de otra persona más capaz. Es allí donde se produce el aprendizaje y en la que hay que evaluar e intervenir para poder darlo. Desde este punto de vista, lo que la persona ya sabe hacer sola, lo que forma parte de su Zona de Desarrollo Actual, son las competencias adquiridas y todo aquello que la persona ya ha interiorizado (Martín, 2018, p.48).

2.1 Aprendizaje

Vygotsky citado en Vielma y Salas, (2000), sostiene que los niños y niñas desarrollan progresivamente su aprendizaje a través de la interacción social y con ello adquieren nuevas habilidades que se van mejorando.

Vygotsky establece entre el pensamiento y el lenguaje están relacionados al desarrollo ontogenético que se originan de distintas raíces genéticas, en el desarrollo del habla del niño se puede establecer con certeza una etapa pre intelectual y en su desarrollo intelectual una etapa prelingüística; hasta un cierto punto en el tiempo, las dos siguen líneas separadas, independientemente una de la otra hasta que se encuentran y entonces el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional (Vielma y Salas, 2000).

Otro concepto que aporta la teoría de Vygotsky se relaciona con el uso de instrumentos mediadores para comprender los procesos sociales. La creación y utilización de signos como método auxiliar para resolver un problema psicológico determinado es un proceso análogo a la creación y utilización de herramientas que descansan en la función mediadora (Vielma y Salas, 2000).

Vygotsky citado en Vielma y Salas, (2000), señala que todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto, aprendizaje y desarrollo están interrelacionados

desde los primeros días de vida del niño. Refiere dos niveles evolutivos: el nivel evolutivo real, que comprende el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, supone aquellas actividades que los niños pueden realizar por sí solos y que son indicativas de sus capacidades mentales.

Por otro lado, si se le ofrece ayuda o se le muestra cómo resolver un problema y lo soluciona, es decir, si el niño no logra una solución independientemente del problema, sino que llega a ella con la ayuda de otros constituye su nivel de desarrollo

Vielma y Salas, (2000), considera que el aprendizaje según esta teoría, estimula y activa los procesos mentales que nacen en la interacción con los demás a través del lenguaje y en diversos contextos hasta convertirse en modos de autorregulación potencial.

2.2 Desarrollo

Lev Semionovich Vigotsky (1896-1934) fue el creador del Enfoque Histórico Cultural. El estudio de la Psicología Científica, le permitió realizar un análisis crítico de ella y reconstruirla desde su visión dialéctica y social del proceso de construcción del conocimiento, adjudicada del materialismo dialéctico, como método del Marxismo.

Vigotsky con su gran capacidad intelectual, elaboró una teoría acerca del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, que explica el proceso de formación y desarrollo de la psiquis humana. Para comprender su esencia, es preciso esclarecer los términos que la nombran (Arias, 2004).

Se reconoce como enfoque porque el sistema de conocimientos que en él están contenidos, es un enfoque abierto que se orienta en una dirección el proceso de construcción de un conocimiento que no se termina.

La teoría postula que el aspecto cultural se asume como material esencial para constituir lo psicológico humano. Para Vigotsky “lo cultural en el ser humano es tan natural como lo biológico” (Arias, 2004, p. 27). Lo histórico Vigotsky lo concibió en lo ontogenético, desde la historia particular de cada persona, pero también en la filogenia, es decir, en el desarrollo pasado, actual y presente del ser humano (Arias, 2004).

Como planteó Shuare (1990), es Vigotsky quien definitivamente incluye el tiempo en el análisis de lo psicológico entre los factores biológicos y sociales. Los factores sociales son determinantes del desarrollo de la persona, y los factores biológicos son el punto de partida para que pueda ocurrir ese desarrollo. La interacción es una unidad compleja, dinámica y cambiante que se identifican con propiedades humanas de la psiquis. La influencia social es la base de formación de los procesos psíquicos superiores (García, 2002).

Vigotsky (1979, citado en García, 2002), realizó aportes esenciales sobre la formación y desarrollo de las funciones psíquicas superiores, definidas como la conjunción entre herramientas y signos en la actividad psicológica. La diferencia de las funciones psicológicas inferiores tiene un proceso natural y devienen del resultado del desarrollo filogenético. Las funciones psicológicas superiores tienen su fuente en un proceso de mediación cultural, en condiciones de interacción social y dependen de leyes histórico-sociales.

Vigotsky (1981, citado en Carrera y Mazzarella, 2002), explica el proceso de mediación se produce de dos formas: a través de la influencia del contexto socio histórico por medio de los sujetos, las actividades organizadas, y mediante los instrumentos socioculturales que utiliza el sujeto, es decir, las herramientas y signos. Estas ideas se resumen en la ley genética general del desarrollo cultural, que plantea que todas las funciones psicológicas superiores aparecen primero en el plano interpsicológico y posteriormente en el plano intrapsicológico, la cual explica el concepto de internalización.

Para Vigotsky (1981, p. 5) citado en Álvarez Espinoza (2012), la “...internalización es la reconstrucción interna de una operación externa” y ocurre a través de una serie de transformaciones:

Una operación que inicialmente representa una actividad externa, se reconstruye y comienza a suceder internamente.

Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. Por tanto, en el desarrollo cultural del sujeto, toda función aparece dos veces: primero a nivel social y luego a nivel individual, primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio sujeto (intrapsicológica).

La transformación de un proceso interpersonal a un proceso intrapersonal es el resultado de una serie de sucesos evolutivos”.

Al respecto enfatiza que “la internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas es el rasgo distintivo de la psicología humana, la base del salto cualitativo de la psicología animal a la humana” (Vigotsky, 1981, citado en Álvarez Espinoza, 2012, p. 5).

Otro aspecto de importancia capital en la obra de Vigotsky (1979) citado en Álvarez Espinoza (2012), constituye su propuesta novedosa para establecer la relación entre aprendizaje y desarrollo, en tanto plantea que el aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por lo que aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño.

Para Vigotsky (1988) citado en Álvarez Espinoza (2012), la educación y la enseñanza no pueden esperar a que se produzca el desarrollo psíquico del sujeto, sino que tienen que convertirse en impulsoras de ese desarrollo; por tanto, la educación, la enseñanza, conducen y guían el desarrollo, van por delante del mismo. Esta concepción acerca de la relación Educación-Desarrollo Psíquico se expresa de forma clara en los conceptos de Zona de Desarrollo Próximo [ZDP] y Zona de Desarrollo Actual [ZDA] (Vigotsky, 1988 citado en Álvarez Espinoza, 2012).

La Zona de Desarrollo Actual está conformada por todas las adquisiciones, logros y conocimientos que posee el sujeto, los que le permiten interactuar de modo independiente con lo que le rodea y resolver los problemas que se le presentan sin ayuda.

La Zona de Desarrollo Próximo está determinada por:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vigotsky, 1988 citado en Álvarez Espinoza, 2012, p. 133).

La resolución independiente de un problema revela el nivel real de desarrollo revela, define el desarrollo mental retrospectivamente. La Zona de Desarrollo Próximo caracteriza las funciones que aún no han madurado, pero que se hallan en proceso de

Las concepciones de enseñanza- aprendizaje y su implicancia en la motivación docente

maduración, en este sentido se caracteriza el desarrollo mental prospectivamente (Carrera y Mazzarella, 2001).

Según García (2002), la Zona de Desarrollo Próximo, es la extensión que divide el nivel de desarrollo real y actual de una persona, y su capacidad de actuar, y determinar cuál es el desarrollo potencial que se puede lograr en interacción con los demás que logre ser un potenciador de lo histórico cultural, el carácter activo de lo psíquico.

Este aporte de la teoría de Vigotsky, establece que en primer lugar se realiza con ayuda y allí es donde se encuentra la zona potencial para convertirse después en la zona actual (García, 2002).

La Situación Social de Desarrollo, que puede definirse como la particular relación entre educación y desarrollo que se produce en el sujeto en cada período de su vida. Se describe como la relación o combinación especial entre las condiciones externas y las condiciones internas, que da lugar a las nuevas formaciones psicológicas propias de cada etapa evolutiva por la que atraviesa el sujeto. Al respecto Vigotsky (1989) citado en Álvarez-Espinoza (2012), planteó: "Al inicio de cada período de edad la relación que se establece entre el niño y el entorno que lo rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irrepetible para esta edad". (p. 264)

El Enfoque Histórico-Cultural explica el desarrollo de la persona a partir de la integración dialéctica de los factores internos (biológicos y psicológicos) y externos (sociales) del desarrollo en el proceso de la actividad (Álvarez Espinoza, 2012).

González (2002), explica que el ser humano social y la personalidad se ve reflejada en el proceso de interacción con los demás en un medio socio-histórico determinado, a partir de la combinación de las condiciones internas y externas del desarrollo, que da lugar a la formación de particularidades psicológicas complejas. De igual manera, las ideas de Vigotsky acerca de los períodos sensitivos del desarrollo, inciden en la educación, en el sentido de considerar las condiciones naturales y psicológicas idóneas para propiciar el desarrollo.

El Enfoque Histórico Cultural de Vigotsky constituye un proceso de interacción sujeto-sujeto y sujeto-objeto, que contiene las formas de mediación cultural propuestas por el autor para determinar el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, y quien enseña, actúa como facilitador por excelencia de ese proceso identificando cuáles son

los agentes que como parte del contexto socio histórico del aprendiz, influyendo en su formación en función de garantizar un proceso de enseñanza/ aprendizaje desarrollador en la formación profesional (Álvarez Espinoza, 2012).

El educador debe posibilitar el intercambio de los estudiantes con los agentes formativos, a través de una formación adecuada para los estudiantes e identificar cuáles son los instrumentos socioculturales que se pueden utilizar en el proceso de desarrollo ontogenético, los signos y símbolos de las manifestaciones de la cultura a las que se puede acceder, y determinar el nivel de aprendizaje en que se encuentra su dominio de la lengua materna.

A partir de la integración de lo instructivo y lo educativo, el educador debe realizar un diagnóstico de la Situación Social de Desarrollo de cada aprendiz para determinar la relación entre las condiciones externas y las condiciones internas, sus líneas de investigación y sus potencialidades de desarrollo para poder coordinar los vínculos necesarios con ellos (Álvarez-Espinoza, 2012).

Quien está a cargo de un proceso de aprendizaje debe buscar la información sobre el desarrollo personalógico, necesidades, intereses motivaciones, aspiraciones, proyecto de vida, ideales, convicciones, sus habilidades, capacidades, valores, su dominio de técnicas de estudio, el desarrollo de su inteligencia emocional, debilidades o limitaciones de los aprendices.

El estudiante establece una interacción con un otro, y en esta interacción se construyen significados, de los que se apropia y después hace uso de ellos. El estudiante internaliza (reconstruye) el conocimiento, el cual estuvo primero en el plano interindividual (vínculo con el profesor), hasta pasar al plano intraindividual (Álvarez-Espinoza, 2012).

El concepto de Zona de Desarrollo próximo propuesto por Vigotsky (1988) citado en Álvarez-Espinoza (2012), es aplicado en el desarrollo del proceso de tutoría con la determinación de las condiciones internas que debe realizar al caracterizar la Situación Social de Desarrollo del estudiante, evaluando su desarrollo potencial, determinando cuáles son las potencialidades de desarrollo y qué habilidades puede lograr con ayuda de los profesores o de estudiantes más aventajados, es fundamental determinar cuáles son las principales motivaciones (Álvarez-Espinoza, 2012).

El educador tiene a cargo la tarea de enseñar de manera interactiva, una relación de cooperación, promoviendo zonas de desarrollo próximo brindando las herramientas necesarias para que el estudiante pueda transitar desde lo que es capaz de hacer con la ayuda de un otro hasta lo que logra por sí solo, prestándole un cierto grado necesario de competencia cognoscitiva y guiándolo con una sensibilidad muy fina, con base en los desempeños alcanzados (Carrera y Mazzarella, 2001).

La conducta de imitación se ve reflejada en el vínculo entre el estudiante y el Profesor a través del traspaso de competencia y el uso del discurso lingüístico (Carrera y Mazzarella, 2001).

2.2.1 Zona de Desarrollo Próximo

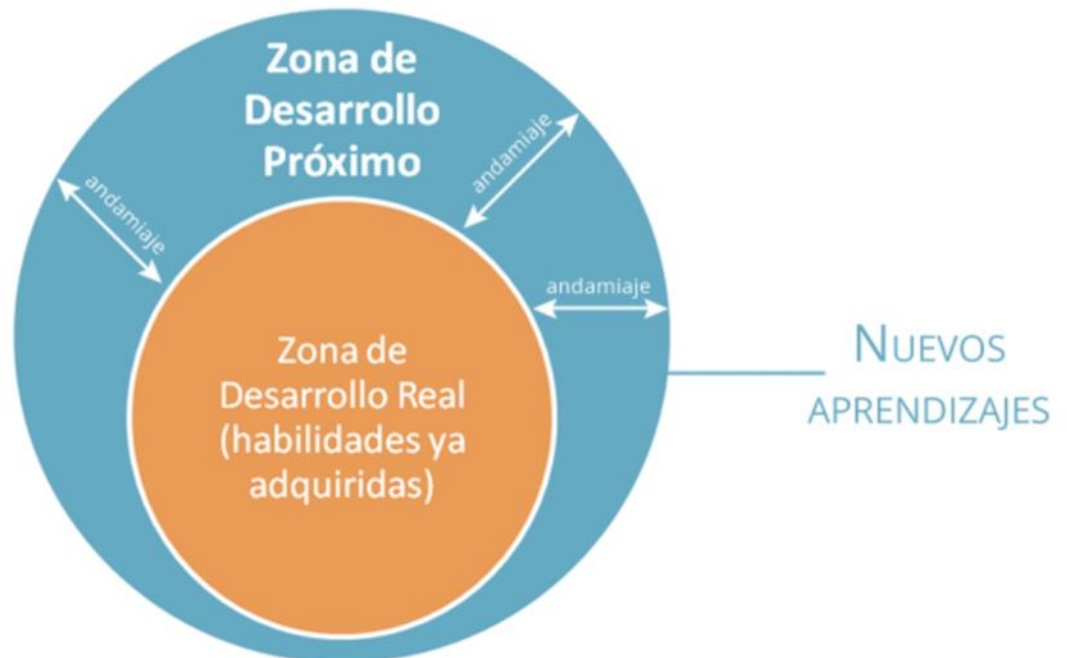
La zona de desarrollo próximo [ZDP] se define como “la distancia entre el nivel actual del desarrollo, determinada mediante la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por medio de la solución de problemas bajo la guía adulta o en colaboración con pares más capaces” (Vygotsky, 1978, p. 86).

La ZDP según Schunk (2012) es un concepto que se vincula al nivel de inteligencia de un área específica. La misma, hace alusión a la relación que se establece entre aprendizaje y desarrollo de un estudiante, el cual está determinado por el nivel de instrucción que brinda el docente al aprendiz ya que este último no puede realizar la tarea de manera independiente debido al nivel de dificultad de la misma. La finalidad de ZDP es lograr que el aprendiz alcance un cambio cognoscitivo a partir de la interacción cultural con el docente. Según el autor, a medida que los alumnos adquieren mayor autonomía y conocimientos, el docente paulatinamente retira el andamiaje para posibilitar que los primeros puedan desempeñarse de manera independiente.

Vygotsky plantea en su teoría tres zonas de desarrollo: zona de desarrollo real, donde se encuentra el alumno con las habilidades que ya posee, zona de desarrollo próximo donde se encuentra el alumno en proceso de formación y adquisición de nuevas habilidades y zona de desarrollo potencial, definida como aquella que puede alcanzar el alumno con la mediación de una persona.

Imagen 4

Zona de desarrollo próximo y real



Fuente: Additio App: Plataforma integral de gestión escolar, evaluación formativa y comunicación

2.3 Enseñanza - Aprendizaje

Siguiendo a Davini (2008) quien plantea que existen dos grandes concepciones acerca de la enseñanza: la enseñanza entendida como instrucción y como guía. La primera, hace alusión a la instrucción de la misma ya que:

Se destaca la mediación del adulto o profesor como transmisor de un conocimiento o modelador de una práctica. Quienes aprenden, incorporan los procedimientos, los conocimientos o los conceptos a partir de la acción de quien enseña, a través de la escucha activa, la observación del modelo, la reflexión interna (p.29).

Por otra parte, la segunda concepción, afirma que la guía: Se refiere a la orientación sistemática y metódica por parte del adulto o profesor y el papel central de la actividad de quienes aprenden, a través de la observación directa de fenómenos, la búsqueda y la indagación activa, la resolución de problemas, la reflexión activa y la inventiva (p.30).

La enseñanza es intencional, es decir se trata de una acción deliberada y dirigida de manera consciente para lograr que alguien aprenda algo que por sus propios medios

Las concepciones de enseñanza- aprendizaje y su implicancia en la motivación docente

no podría hacerlo. Dicha intencionalidad tiene su origen en la persona que enseña quien además cuenta con un sinfín de recursos para lograr la transmisión de un saber considerado culturalmente válido, socialmente justo y éticamente valioso.

Enseñar implica transmitir un conocimiento o un saber, fomentar el desarrollo de diversas capacidades, perfeccionar habilidades y guiar la práctica, buscando el logro de resultados de aprendizaje, lo cual requiere tiempo y un proceso conformado por una serie de etapas.

Siguiendo a Davini (2008) el sujeto que enseña tiene el papel de ser mediador entre el saber o conocimiento a transmitir, las características de los sujetos que aprenden y del contexto en particular. En las instituciones educativas, el docente es mediador entre los conocimientos y los alumnos, adaptando los contenidos a las capacidades, intereses y necesidades de los mismos considerando las características socio- culturales del contexto. De esta manera el objetivo será no solo asimilar nuevos aprendizajes sino además vincularlos a la resolución de nuevos problemas.

Por lo tanto, los actores y elementos centrales de esta práctica son:

- Alguien que enseña (individuo o grupo), que conoce lo que enseña y que confía en que otros pueden aprender.
- Alguien que quiere participar del proceso de enseñanza
- Un contenido que se busca enseñar, considerado válido y valioso de ser aprendido.
- Un ambiente que posibilite el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje.

Dichos actores forman parte de un sistema donde las relaciones se encuentran definidas y son interdependientes, es decir son dinámicas y se influyen mutuamente.

Cada parte, siguiendo a Davini (2008) juega un rol específico, el que enseña coordina y conduce la enseñanza, el que aprende participa de forma activa delineando las interacciones teniendo en cuenta sus intereses y capacidades previas orientando el proceso. Se incluye además el contenido a ser aprendido (conocimientos y habilidades a desarrollar) y el ambiente que favorece u obstaculiza el sistema, ya que en este se desarrollan las actividades, impacta sobre los resultados e incluye los recursos, considerados como apoyos necesarios y significativos para la realización de la enseñanza.

Con respecto al aprendizaje, de acuerdo Ormrod (2005) quien propone dos definiciones desde perspectivas diferentes, pero con aspectos en común para comprender el significado del mismo.

“El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en la conducta como resultado de la experiencia” (p.5)

“El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en las asociaciones o representaciones mentales como resultado de la experiencia” (p.5)

Ambos conceptos aluden al aprendizaje como un cambio que perdura relativamente en el tiempo y difieren en lo que se modifica cuando se da el aprendizaje.

La primera se refiere a cambios que se producen en la conducta, estos son externos y observables, visibles. Por el contrario, la segunda alude a cambios producidos en las representaciones mentales, modificación interna que no podemos ver.

Por otra parte, Davini (2008) afirma que el aprendizaje como tal es necesario para lograr una adaptación al medio, implica desarrollar capacidades y expresar necesidades y potencialidades personales. Su desarrollo requiere siempre de una mediación social activa a partir de la influencia de un adulto, profesor, grupo de pares o en el intercambio social y con herramientas culturales. Por lo tanto, el aprendizaje es el resultado de un proceso participativo, activo y social.

Existen según este autor diversos niveles de aprendizaje en la enseñanza que permiten conocer la complejidad, dificultad y esfuerzos que le implican a los sujetos en el proceso de aprender:

Aprendizajes de baja intensidad: no requieren mayor comprensión, se trata de adquirir hábitos y rutinas, aprendizajes por ensayo y error, sin reflexión sobre lo que se aprende.

Aprendizajes de intensidad media: requiere la comprensión de significados y el desarrollo de habilidades que se aplican en distintas situaciones dentro de un contexto por ejemplo el aula. Implican mayor esfuerzo cognitivo y ayuda a desarrollar la autoestima.

Aprendizajes de alta intensidad: necesita del análisis reflexivo, la elaboración de hipótesis, la búsqueda de soluciones y toma de decisiones. Desarrollan la autonomía y el compromiso más allá del contexto donde tiene lugar el aprendizaje.

Por lo tanto y teniendo en cuenta los niveles antes mencionados, cabe mencionar el tiempo y ritmo necesarios para aprender, entendiendo este último como la frecuencia para afianzar los aprendizajes, este podrá variar desde periodos más cortos o más largos en función del nivel de aprendizaje (Davini, 2008).

Los conceptos de enseñanza, aprendizaje y su implicancia en la mediación docente

FASE EMPÍRICA

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Tipo y nivel de investigación

Hernández, Fernández y Baptista (2010) en su obra Metodología de la Investigación, sostienen que todo trabajo de investigación se sustenta en dos enfoques principales: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo, los cuales de manera conjunta forman un tercer enfoque: el enfoque mixto.

La presente investigación tiene un tipo de enfoque mixto, cuantitativo respondiendo a se quiere cuantificar la relación entre las variables sociodemográficas y de nivel descriptivo correlacional de las variables. Pero haciendo énfasis en aspectos cualitativos respondiendo a, lo que según Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018), se trata de poder comprender un fenómeno, conocer su naturaleza y sus características o propiedades, de la mano de las perspectivas de quienes lo viven. Es entonces que, en este estudio descriptivo se apunta a conocer y comprender la motivación de los docentes, y sus concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que están involucrados.

3. 2. Hipótesis o anticipación de sentido

La concepción de enseñanza aprendizaje que poseen los docentes influye en la percepción de la motivación en el ejercicio profesional.

3.3. Diseño de investigación

El tipo de diseño mixto. Cuantitativo buscando validez con un número significativo de entrevistas alcances correlacionales y explicativos. Pero con un interés particular en aspecto cualitativo debido a la característica del instrumento elaborado ad hoc. Para este trabajo final de investigación el estudio es de tipo fenomenológico, ya que su propósito es describir y comprender las experiencias, percepciones y vivencias de las personas respecto a un fenómeno, en este caso sobre la motivación y el proceso de enseñanza-aprendizaje, y poder encontrar similitudes y diferencias en las mismas para llegar a una descripción común de su naturaleza (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

3.4. Operacionalización de variables

Motivación: Para operacionalizar los aspectos de motivación buscados en esta investigación, se tiene en cuenta una de sus definiciones brindada por Perret (2016),

donde expresa que la motivación es un "motor, fuerza, energía, combustible, la motivación es lo que mueve e impulsa a una persona a lograr un objetivo" (p.16). Es decir, es una disposición que incita a la acción, guía a la persona.

Proceso de enseñanza-aprendizaje: Se entiende al proceso de enseñanza-aprendizaje desde la teoría de Vygotsky, donde el aprendizaje se produce a través de una mediación dada por la interacción social, y cuando ello se internaliza, se convierte en un pensamiento individual. Es entonces, que el docente se presenta como una figura que media entre la cultura y la que guía y transmite conocimiento a sus alumnos, y es allí, en ese encuentro, donde se produce el aprendizaje.

3.5. Muestra

La muestra de los estudios cualitativos es de naturaleza no probabilística, ya que no se apunta a la generalización de un fenómeno en cuanto a su probabilidad, pero si poder mediante la muestra validar la frecuencia de aparición de ciertos fenómenos. Posibilitando de este modo describir variables según las experiencias de una población o grupo determinado. La muestra de este estudio es de tipo por voluntarios, ya que se convocó a participantes que por su propia voluntad quisieran participar del mismo. De igual manera, es en parte de tipo homogénea, ya que se buscó intencionalmente a participantes con un perfil en común, siendo todas docentes en ejercicio (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

Es así, que la muestra consiste en 30 docentes, todos de género femenino coincidentalmente, pertenecientes a distintos niveles de enseñanza del sistema educativo, llegando a una diversidad de pertenencia a 15 escuelas de Mendoza. Así, se presentan docentes de nivel inicial, primario, y secundario.

Los criterios de inclusión fueron solamente tener formación básica docente.

3. 6. Recolección de datos e instrumento

El instrumento de recolección utilizado fue elaborado a través de un formulario de Google. ad doc. Diseñado especialmente para este trabajo final de investigación. El mismo presentaba preguntas de tipo cuestionario y una entrevista de tipo estructurada, con respuesta abierta.

Las primeras preguntas de tipo cuestionario, son las referidas a lo que aclara (Rodríguez Gómez et al. 1999), que tienen la finalidad de recoger información puramente descriptiva. Son aquellas relacionadas a datos sociodemográficos y para la identificación de la muestra, como edad, situación familiar, formación, años de antigüedad, entre otras (Ver anexo 1).

Luego, la parte de entrevista estructurada, consiste en una guía precisa y ordenada de preguntas fundamentalmente abiertas, donde a todos los entrevistados se las formula exactamente de igual manera y mismo orden, aunque asegurando siempre la libertad del entrevistado para manifestar su respuesta. La entrevista, genera una oportunidad para conocer las perspectivas de los participantes sobre un tema, y descrito en sus propias palabras (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018; Tejero González, 2021).

Es así, que los ejes temáticos de las preguntas pueden agruparse en (Ver anexo 1):

- Las vivencias sobre la vocación docente y el ejercicio de su profesión.
- Las motivaciones docentes y sus concepciones.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.6.1. Descripción

Se realizó una convocatoria a través de un grupo de WhatsApp de docentes de sección de nivel primario, en el cual la presente tesista pertenecía, y así se logró la difusión para participar en la investigación a través de una bola de nieve (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018). Así, se procedió a crearlo y administrarlo a través del link compartido, conteniendo el consentimiento informado y el instrumento de recolección de datos. A partir de ello, el análisis del instrumento se realizó en dos procedimientos. En primer lugar, para aquellas preguntas puramente descriptivas, se visualizaron en gráficos, ya que, por su finalidad, contenían respuestas sistematizadas y ordenadas.

Por otro lado, aquellas preguntas correspondientes a la entrevista estructurada, se procedió a analizarlas a través del análisis categorial de Gibbs (2012).

3.6.2. Justificación estadística

La información sociodemográfica fue sistematizada en datos estadísticos de porcentajes e ilustradas en las herramientas de gráficos de torta. Así también, las preguntas cerradas de opción múltiple fueron ilustradas en estos gráficos. Este análisis fue realizado de esa manera ya que era información puramente descriptiva y no algo a profundizar en los objetivos de investigación, sino meramente para contextualizar al lector y a la comunidad científica sobre el muestreo utilizado.

Luego, en esta investigación, al ser no probabilística y al tener preguntas abiertas, no fue necesario ni pertinente un análisis de tipo estadístico, sino de tipo cualitativo. Por ello, se utilizó el método científico de análisis cualitativo categorial, establecido por autores como Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018) y Gibbs (2012), el cual es pionero en este tipo de análisis con validez científica reconocida.

3.6.3. Evaluación e interpretación de las respuestas

Para la evaluación e interpretación, se realizó una lectura precisa sobre cada una de las respuestas de las preguntas abiertas, para aplicar el procedimiento de análisis categorial temático propuesto por Gibbs (2012). El mismo consiste en realizar códigos que corresponden a categorías temáticas de los datos recogidos de naturaleza cualitativa, y sistematizarlos en distintos niveles de inferencia categorial y de jerarquización. De esta manera, el autor plantea tres niveles de análisis: los códigos descriptivos, los cuales son los fragmentos de citas seleccionados como significativos; los códigos categoriales, donde se comienzan a construir, a partir de las citas identificadas, categorías de las temáticas que se van observado como recurrentes y significativas; y en un último nivel, los códigos analíticos, siendo éstos supra categorías que engloban a los códigos categoriales, donde se construyen desde lo más teórico, ya que implican un mayor trabajo analítico de la integralidad de los datos.

En el capítulo siguiente, se presenta el análisis mencionado.

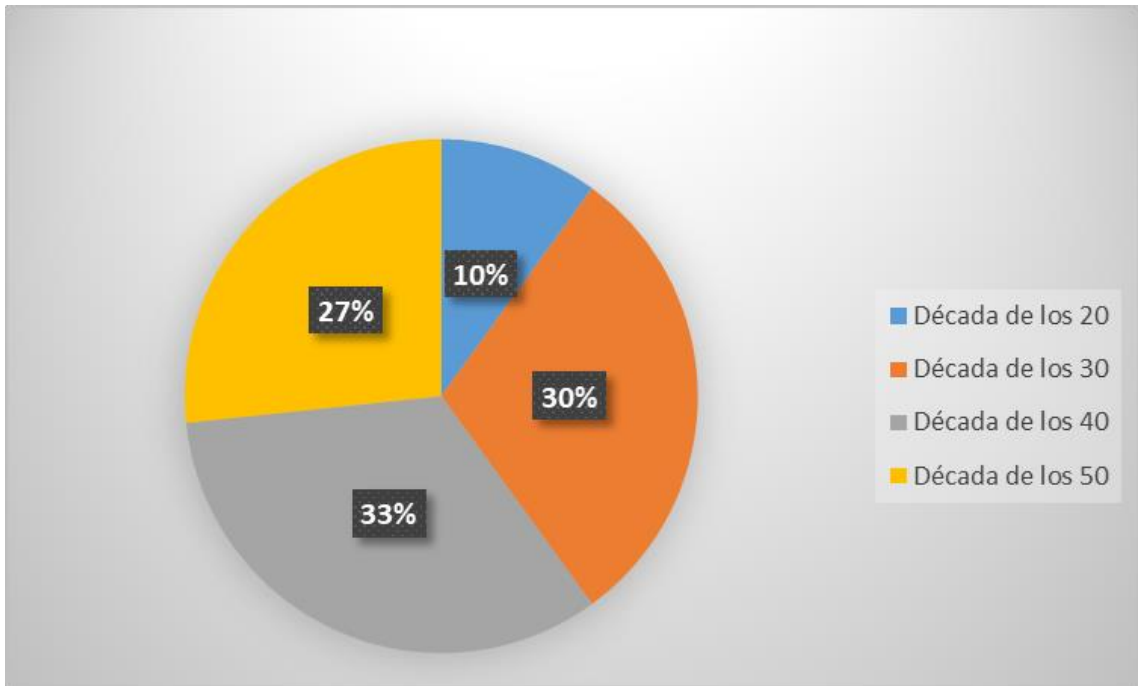
CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4. 1. Descripción de la muestra

Figura 5

Edad de las participantes

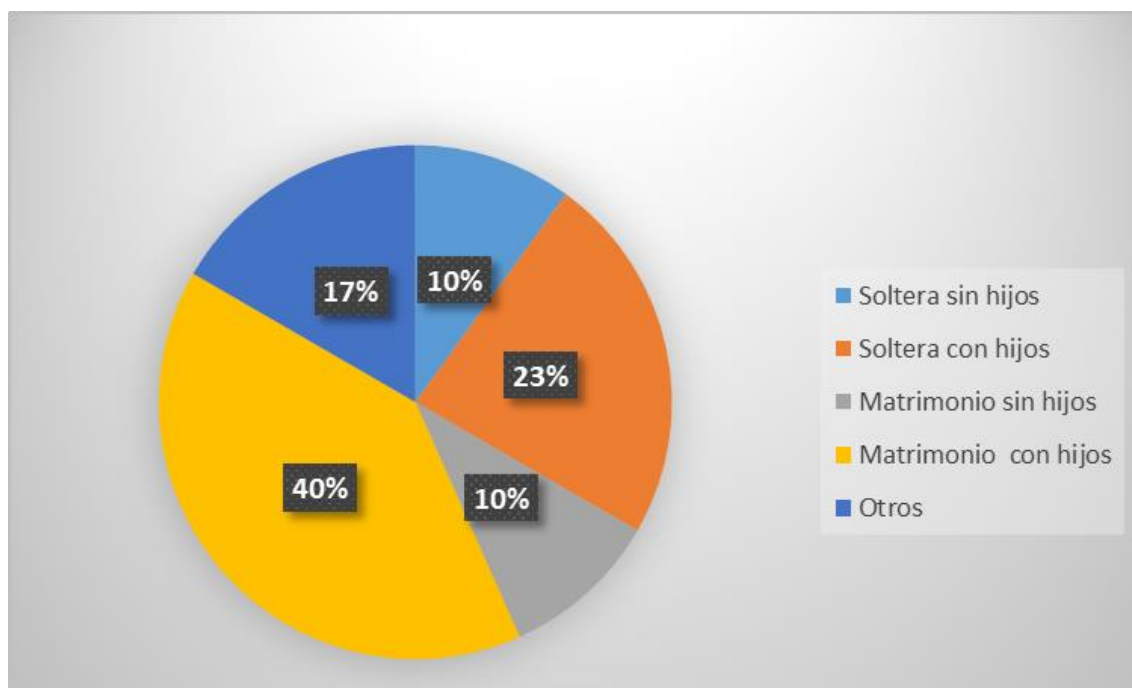


Fuente. Datos propios (2024)

Como se observa en la figura 5, las edades de los participantes de la muestra se agrupan en las siguientes categorías denominadas décadas, donde el 10% está conformado por docentes cuyas edades se encuentran en la década de los 20 años, luego un 27% está compuesto por docentes de 50 años, un 30% está constituido por docentes de edades en la década de los 30 años y el 33% formado por docentes de edades entre los 40 y 49 años, representando esta última el mayor porcentaje.

Figura 6

Composición familiar

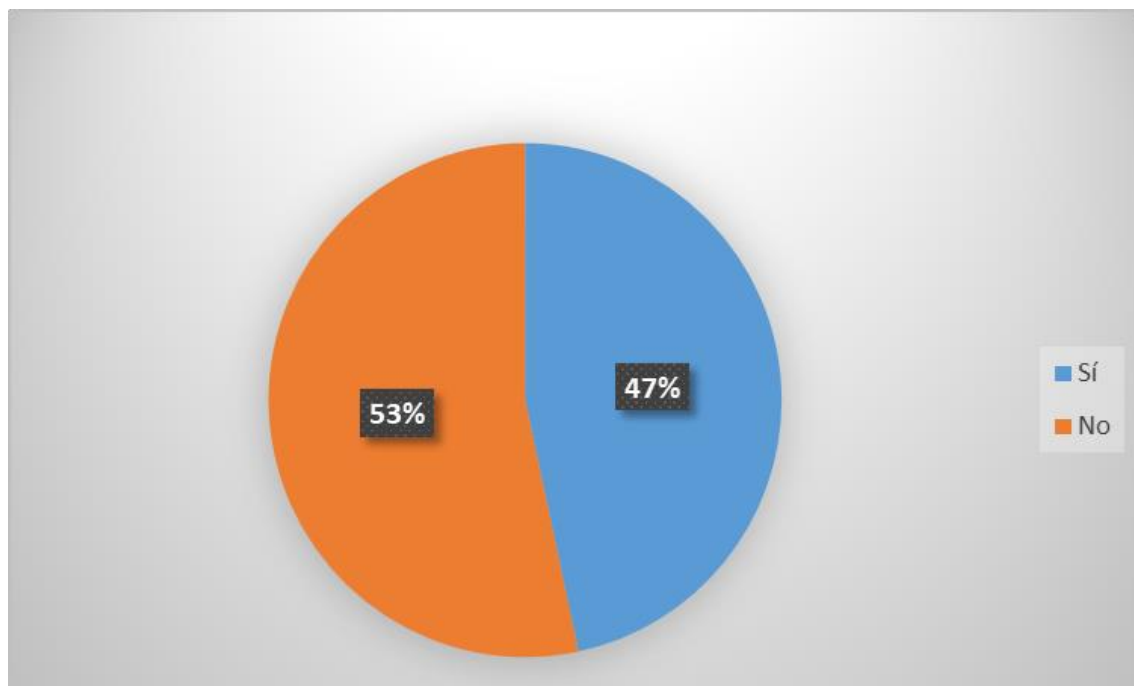


Fuente. Datos propios (2024)

La Figura 6 representa la composición familiar de los participantes de la muestra, donde se observa que el 40% del total está conformado por matrimonios con hijos, siendo éste el mayor porcentaje. Luego un 23% está representado por personas solteras con hijos y un 10% por personas solteras sin hijos. La categoría de matrimonio sin hijos constituye un 10% de la muestra y el 17% está formado por otros tipos de composición familiar.

Figura 7

Sostén de familia

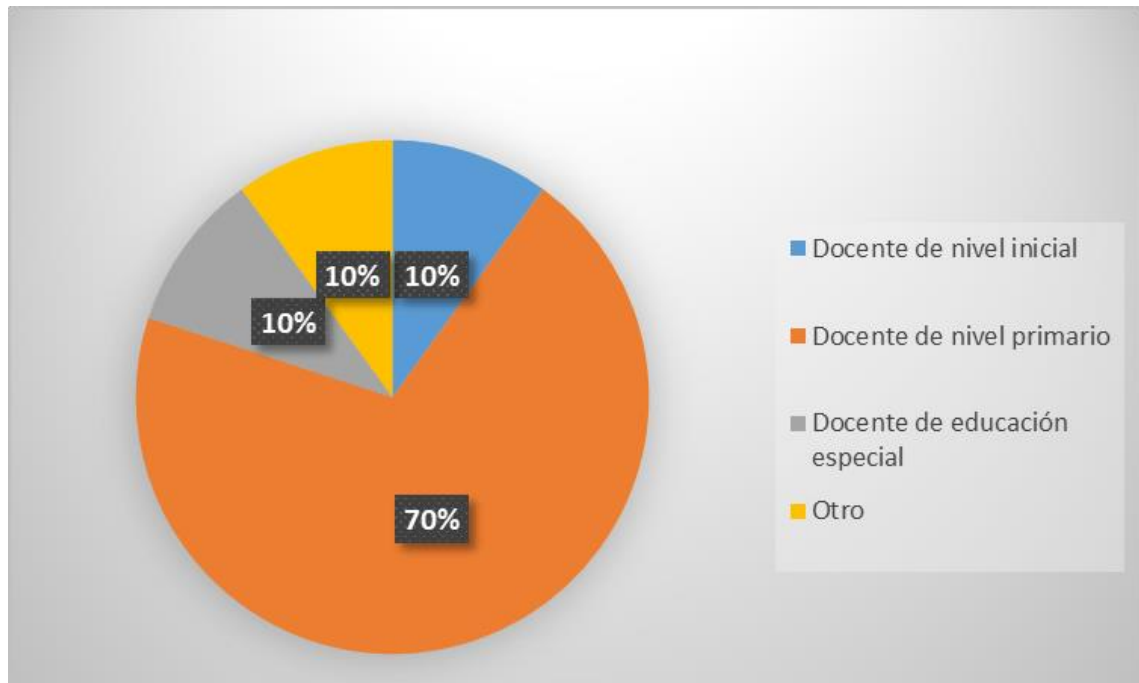


Fuente. Datos propios (2024)

En la Figura 7 se observa que el 47% de la muestra total si es sostén de familia mientras que el 53% restante no lo es.

Figura 8

Formación disciplinar de base

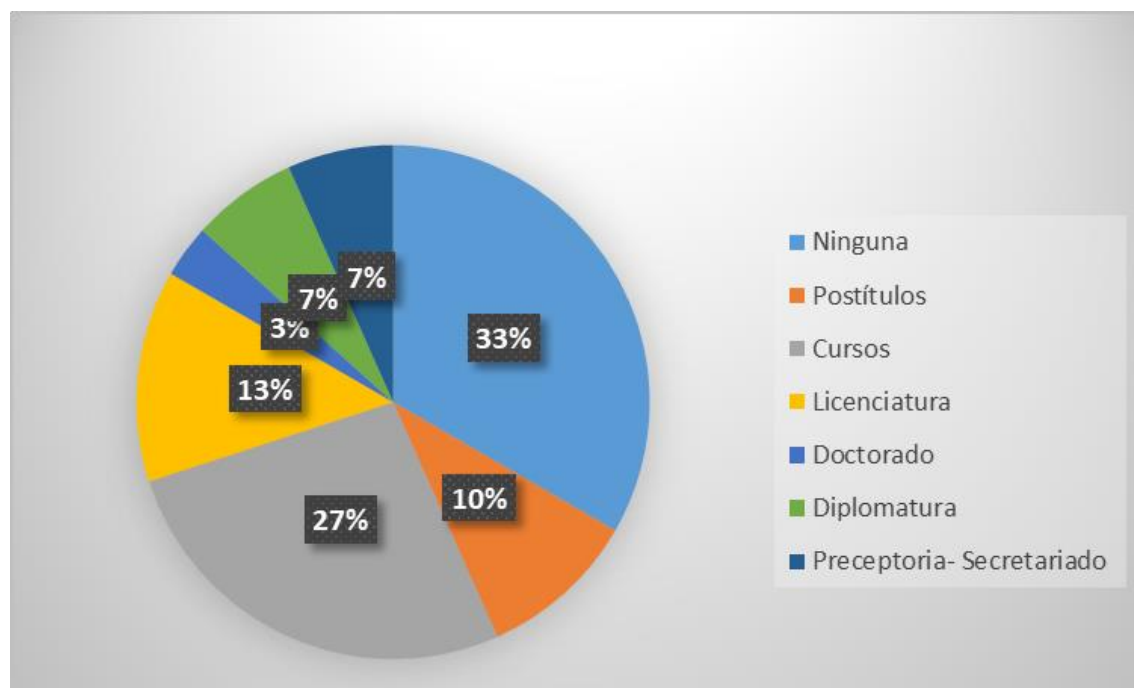


Fuente. Datos propios (2024)

La Figura 8 representa la formación disciplinar de base de los participantes de la muestra, se observa que un 70% es docente de nivel primario, mientras que el 30% restante está conformado por 10% de docentes de nivel inicial, 10% de docentes de educación especial y el restante 10% por docentes de otros niveles (secundario y universitario).

Figura 9

Formación docente

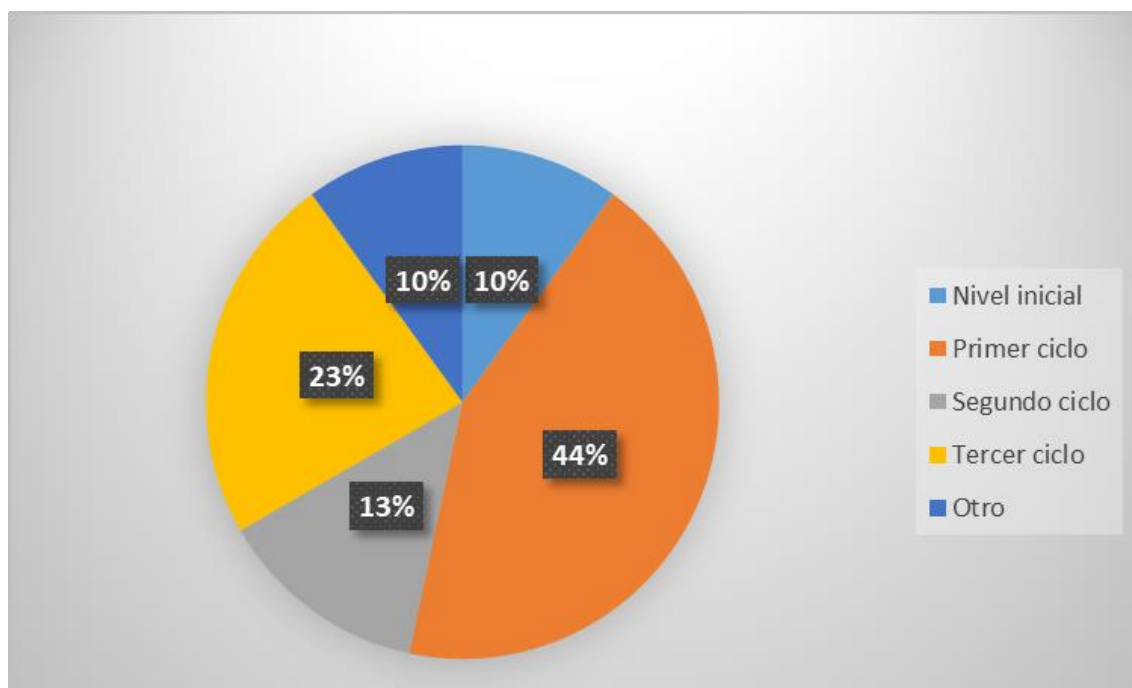


Fuente. Datos propios (2024)

En la Figura 9 se observa la formación docente de la muestra total donde un 33% tiene la formación de base, 27% de la muestra ha realizado cursos, 13% está conformado por docentes que poseen licenciaturas o se encuentran realizándolas, 10% de los docentes tienen postítulos, 7% preceptoría- secretariado, 7% diplomaturas y 3% doctorados.

Figura 10

Ciclo o nivel en el que se desempeña

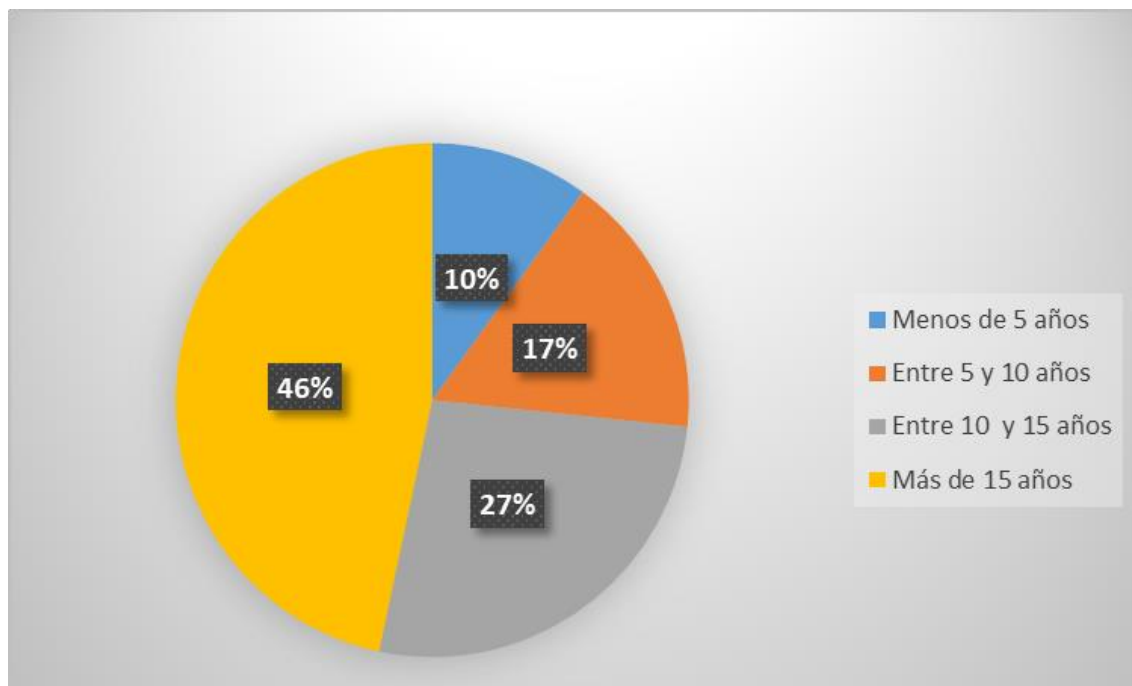


Fuente. Datos propios (2024)

En la Figura 10 se encuentra representado los diferentes niveles o ciclos donde se desempeñan los participantes de la muestra, un 44% trabaja en Primer ciclo de nivel primario, mientras que 23% lo hacen en Tercer ciclo del mismo nivel, 13% ejerce en Segundo ciclo. El 20% restante lo integran docentes de Nivel inicial (10%) y docentes que se desempeñan en otros niveles, medio o universitario (10%).

Figura 11

Años de antigüedad en la docencia

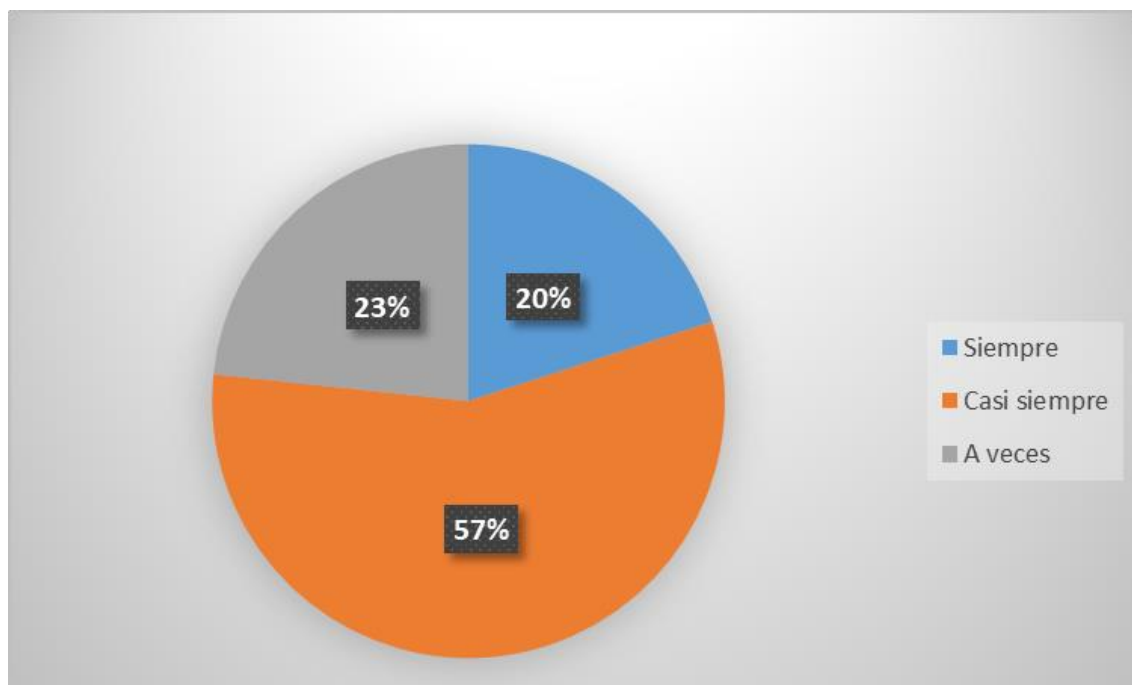


Fuente. Datos propios (2024)

La Figura 11 muestra los años de antigüedad en la docencia, se observa que el 46% lleva más de 15 años trabajando, mientras que el 27% tiene una antigüedad de entre 10 y 15 años desempeñándose, 17% de los docentes entre 5 y 10 años de trabajo y finalmente un 10% menos de 5 años.

Figura 12

Conformidad con el trabajo

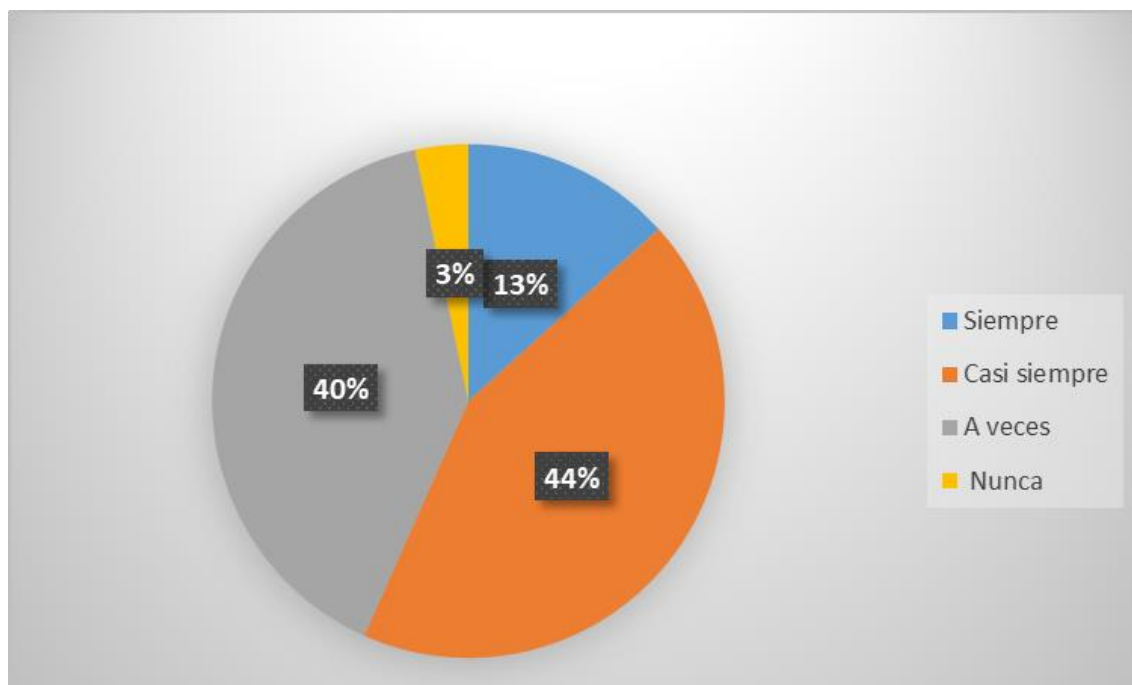


Fuente. Datos propios (2024)

La Figura 12 representa la conformidad de los participantes con su trabajo, el 57% casi siempre se siente conforme, este representa la mayoría. El 20% siempre está conforme y el 23% a veces.

Figura 13

Disponibilidad de los recursos necesarios para ejercer su trabajo

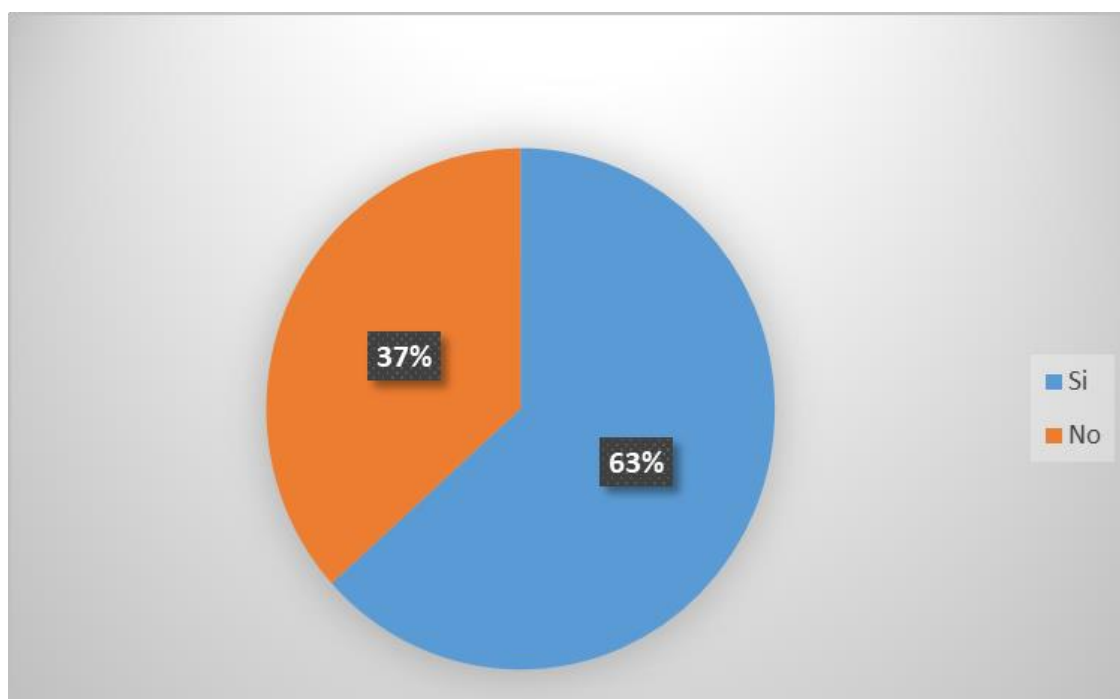


Fuente. Datos propios (2024)

La Figura 13 muestra la disponibilidad de recursos para que los participantes lleven a cabo su trabajo, representado con el 44% casi siempre cuentan con los recursos que necesitan, un 40% a veces dispone de ellos, 13% cuenta siempre con los recursos necesarios y un 3% consideran no tenerlos nunca.

Figura 14

Oportunidades de crecimiento laboral

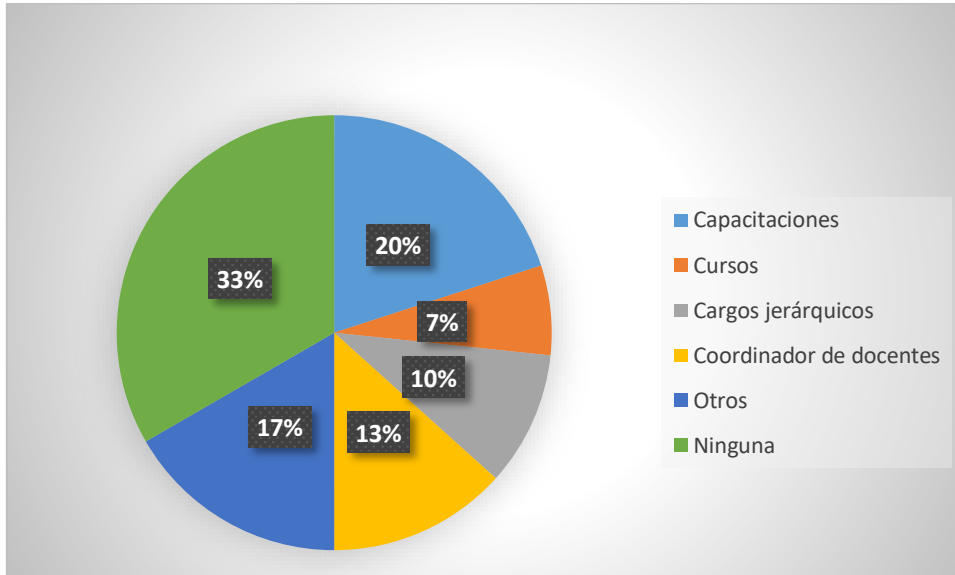


Fuente. Datos propios (2024)

En la siguiente figura (14) se observan las oportunidades de crecimiento laboral de los participantes de la muestra, siendo 63% una respuesta afirmativa y un 37% una respuesta negativa.

Figura 15

Algunas oportunidades laborales que han tenido las participantes



Fuente. Datos propios (2024)

Siguiendo la Figura anterior, ésta representa las diversas oportunidades de crecimiento laboral de los participantes dentro del ejercicio de la profesión 33% refiere que no ha tenido ninguna oportunidad, el 20% ha podido realizar capacitaciones, 17% representa otras oportunidades de crecimiento, 13% se ha desempeñado como coordinador de docentes, 10% ha accedido a cargos jerárquicos y 7% ha realizado cursos.

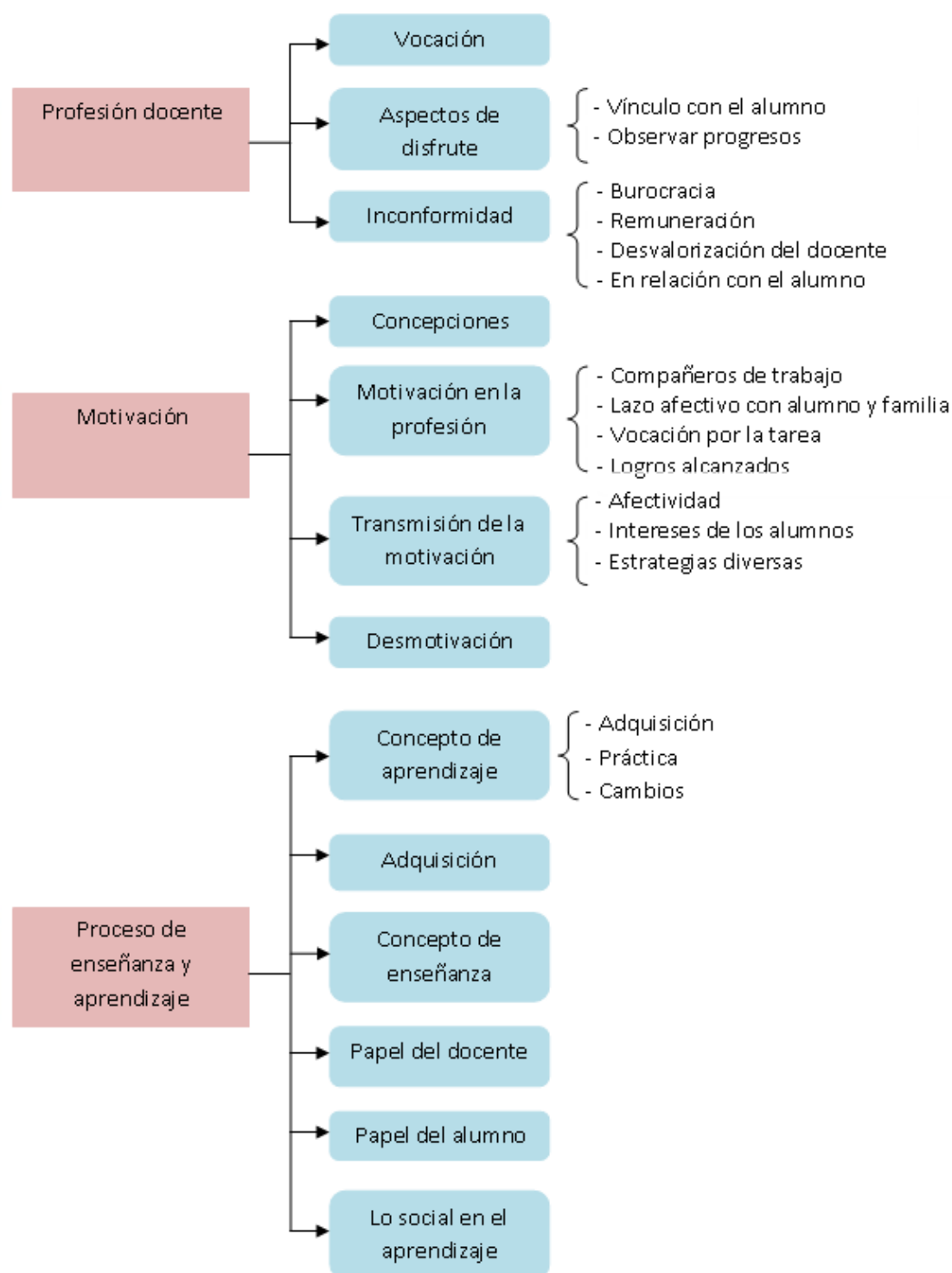
4. 2. Análisis de las preguntas abiertas

El análisis se realizó a través de la creación de categorías y subcategorías, estableciéndose el análisis en tres niveles: códigos analíticos, códigos categoriales con subcódigos o subcategorías, y códigos descriptivos.

Se presenta en la figura 16 el conjunto de códigos analíticos y categoriales, para una mejor comprensión del lector. Luego, se ilustrará cada uno de ellos en las tablas correspondientes. Cabe aclarar, que las tablas muestran aquellas citas más significativas o más ilustrativas dentro de todo el conjunto de datos

Figura 16

Códigos analíticos y categoriales



Nota. Elaboración propia

4. 2. 1. Profesión Docente

Tabla 17

Código analítico Profesión Docente y su código categorial de Vocación

Código Analítico	Código Categorial	Código descriptivo
Profesión Docente (PD)	Vocación (V)	<ul style="list-style-type: none"> - generar un cambio - trabajar en escuelas vulnerables - ayudar a los niños - Por vocación

Nota. Elaboración propia

Los resultados encontrados muestran que dentro de la profesión docente se considera la **Vocación (V)** como factor principal al momento de la elección profesional, refiriéndose a realizar la tarea con dedicación y entrega, disfrutando de la misma sin tener en cuenta las recompensas económicas. De esta manera, los participantes ponen en valor aspectos relacionados al vínculo con los alumnos y los progresos de estos. Una participante expresa que "ama enseñar y ser docente implica entregar desde el corazón lo que se puede enseñar y la apertura de aprender".

Tabla 18

Código analítico Profesión Docente y su código categorial de Aspectos de Disfrute

Código Analítico	Código Categorial	Subcategorías	Código descriptivo
Profesión Docente (PD)	Aspectos de disfrute (AD)	Vínculo con los alumnos (ADA)	<ul style="list-style-type: none"> - El contacto y contención con los niños - la relación docente- alumnos que va más allá de lo relacionado a la educación - la posibilidad de ser parte de su formación
		Observar progresos (ADO)	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchar un niño leer y que pueda escribir una idea que pensó. - Ver el proceso de mis estudiantes - respuestas positivas por parte de los niños a mis propuestas - Cuando mis estudiantes logran los objetivos propuestos en sus aprendizajes

Nota. Elaboración propia

En cuanto al código/categoría de **Aspectos de Disfrute (AD)**, se ha subcategorizado en vínculo con los alumnos (ADA) y observar progresos (ADO), ya que la totalidad de las respuestas se agrupaban en estos dos aspectos. Los AD se refieren a lo que se disfruta de su profesión, por lo que, las participantes en cuanto al vínculo o relación con sus alumnos refieren que disfrutaban del contacto y contención, del trato con ellos, del cariño sincero que perciben, o el ser parte de su crecimiento y compartir.

Asimismo, el código de observar progresos (ADO), se refiere a todas aquellas citas que expresan la satisfacción de observar cotidianamente los avances de los/as niños/as en lo escolar. Es así que, las participantes comentan que disfrutaban ver el logro de los objetivos propuestos en sus aprendizajes, avances en su lectura y escritura, así como el desafío diario de alfabetización que se les presenta.

Tabla 19

Código analítico Profesión Docente y su código categorial de Inconformidad

Código Analítico	Código Categorial	Subcategorías	Código descriptivo
Profesión Docente (PD)	Inconformidad (I)	Burocracia (IB)	<ul style="list-style-type: none"> - La quita de tiempo de enseñar por estar completando tantos informes y planillas que piden de DGE. - Las exigencias desde el gobierno que a veces no son adecuadas a las necesidades. - El cumplir con obligaciones del sistema que no son funcionales en educación especial - falta de recursos destinados a educación que obligan al equipo docente a hacerse cargo de las falencias del sistema
		Remuneración (IR)	<ul style="list-style-type: none"> - El pago por tantas horas de trabajo - Bajo sueldo. - Mal remunerado como profesional - Tener que realizar trabajo en mi hogar
		Desvalorización del docente (IDD)	<ul style="list-style-type: none"> - La poca valoración que tanto el gobierno como los padres que le dan al docente. - Falta de apoyo y valor que tiene actualmente el docente. - estamos un olvidados y poco considerandos por la sociedad - Somos mal mirados y ninguneados por los gobiernos y parte de la sociedad - todo lo debe arreglar el docente y también, si queda tiempo, dar clases
		En relación con el alumno (IA)	<ul style="list-style-type: none"> - La falta de acompañamiento en lo relacionado a niños con CUD - Cuando no puedo lograr los objetivos propuestos por la extensa matrícula de estudiante - Atención a padres

Nota. Elaboración propia

Por otro lado, y en contraposición con el código anterior, el código/categoría de **Inconformidad (I)** se refiere a todas aquellas citas que involucran aspectos poco satisfactorios o vistos con connotaciones negativas desde las participantes en cuanto a su profesión. Por ello, se encuentran cuatro subcategorías que engloban las temáticas principales que emergieron: Burocracia (IB), Remuneración (IR), Desvalorización del docente (IDD), y En relación con el alumno (IA).

La subcategoría de burocracia (IB) expresa todas las citas que mencionan a lo administrativo o al funcionamiento del sistema educativo en sí. Por ejemplo, una de las participantes comenta que la realización constante de planificaciones, planillas e informes que solicita la Dirección General de Escuelas [DGE], es excesivo y quita el tiempo que podría dedicarse a la enseñanza. De igual manera, otra expresa que los lineamientos planteados por el Gobierno (en este caso de Mendoza) o por la dirección, no son funcionales a las necesidades educativas de la realidad que perciben, especialmente, ante aquellas situaciones de educación especial.

Luego, la categoría de remuneración (IR), implica lo relacionado al pago económico de la profesión. Es por ello, que las participantes identifican la baja remuneración que existe en su profesión. En ello, se incluye la percepción de sueldo bajo o insuficiente y, también, lo referido a que las tareas que deben llevarse a su hogar para corregir, planificar y realizar, no está contemplado en esta remuneración, por lo que es carga laboral extra.

En relación, la subcategoría de desvalorización del docente (IDD), encuentra a las citas referidas a las vivencias de poca valoración de su papel docente. La falta de apoyo y valoración al papel de los docentes es referido tanto los padres, como al gobierno mismo, y a la sociedad en general. Varias de ellas refieren cuestiones relacionadas a tener que hacerse cargo de cosas que no son sólo referidas a la enseñanza curricular, y, además, tener que resolver situaciones sin los recursos necesarios ni otorgados por el sistema.

Por último, si bien puede pensarse como el opuesto a la subcategoría de Vínculo con los alumnos (ADA), en realidad, el código de En relación con el alumno (IA), implica cuestiones relacionadas con el alumnado, pero no desde un lazo afectivo. Es entonces, que las participantes expresan que la atención a los padres de los alumnos, el no cumplimiento de los objetivos por la extensa matrícula de un alumno, o lo complejo que

a veces les puede resultar la educación a niños con CUD (Certificado Único de Discapacidad) sin el acompañamiento adecuado de la escuela para estas situaciones, son cuestiones vivenciadas negativamente. Sólo se encontró una cita que refería experiencia de violencia psicológica e incluso física que se vivía en el aula.

Seguidamente, el código analítico de Profesión Docente, que involucra las vivencias positivas y negativas de la profesión, puede relacionarse con el código descrito a continuación de Motivación (M), ya que, como se verá en la discusión de resultados, en la motivación se ven involucrados aspectos internos y externos que guían la misma, y en este caso, podrían ser esas mismas vivencias de disfrute o insatisfacción que traen los docentes.

4. 2. 2. Motivación

Con respecto al código analítico de **Motivación** (tabla 4), se encuentran los códigos categoriales de Concepciones (C), Motivación en la profesión (MP), Transmisión de motivación (TM), y Desmotivación (D).

Tabla 20

Código analítico Motivación y su código categorial de Concepciones

Código Analítico	Código Categorial	Código descriptivo
Motivación (M)	Concepciones (C)	<ul style="list-style-type: none"> - El motor para enfrentar las dificultades - Es un incentivo para seguir haciendo lo que uno hace y mejorar aún más - Es un sentir interior que impulsa a realizar acciones con un fin. - Es el impulso, la energía que te alimenta para seguir una meta - Lo que nos mueve a nuevos desafíos y a salir de la zona de confort

Nota. Elaboración propia

En la categoría de concepciones (C), se visualizan citas referidas a qué es la motivación para las participantes. De esta manera, se encuentra que la motivación, para ellas, es una energía, un impulso, un sentir, que identifican para poder realizar acciones,

llegar a las metas, desafíos, enfrentar dificultades, e incluso para seguir mejorando en su quehacer.

Tabla 21

Código analítico Motivación y su código categorial de Motivación en la profesión

Código Analítico	Código Categorial	Subcategorías	Código descriptivo
Motivación (M)	Motivación en la profesión (MP)	Compañeros de trabajo (MPC)	<ul style="list-style-type: none"> - El compañerismo. - Apoyarme en colegas. - Mis compañeras, que son las que te ayudan y apoyan en el día a día. - Las palabras positivas y agradecimiento del directivo por mi trabajo.
		Lazo afectivo con alumnos y familias (MPA)	<ul style="list-style-type: none"> - Lo que recibo de mis estudiantes. - Vivir el día y disfrutar los niños. - Los alumnos responden de manera positiva a mis propuestas. - La respuesta de los niños, el interés y ganas con que van a la escuela y el agradecimiento de los padres. - Los logros de los alumnos, sus producciones, las devoluciones, las preguntas, el interés de ellos y de la familia.
		Vocación por la tarea (MPV)	<ul style="list-style-type: none"> - Me gusta lo que hago. - Aprender y enseñar a diario. - El amor hacia la profesión. - Ponerse metas y proyectos personales. - La realización personal
		Logros alcanzados (MPL)	<ul style="list-style-type: none"> - Lograr los objetivos pretendidos en el año escolar. - Los resultados que se obtienen detrás de los objetivos propuestos. - Los avances que surgen.

Nota. Elaboración propia

Como puede observarse en la tabla 21, la categoría de **Motivación en la profesión (MP)**, tiene cuatro subcategorías. Esta categoría se refiere a los incentivos que encuentran para sentirse motivadas en su trabajo.

Los compañeros de trabajo (MPC), implica aquellas citas que mencionan encontrar motivación al apoyarse en colegas de trabajo, al trabajar en equipo, al compañerismo experimentado en el día a día, y también a la percepción de apoyo recibido por el equipo directivo.

El lazo afectivo con los alumnos y familias (MPA), en concordancia con la categoría expuesta anteriormente de Vínculo con los alumnos (ADA) (ver tabla 18), y en la respuesta directa a qué las motiva, ellas refieren el disfrute en las experiencias con los alumnos. Así, se menciona la respuestas positivas que tienen los mismos ante las tareas que ellas producen, el interés que demuestran, los logros, avances, sus producciones, como parte de la devolución que transmiten ante su rol de educadoras.

Es así, que la vocación por la tarea (MPV), refuerza la idea de que la vocación encontrada en la profesión es un impulso fundamental en la motivación en el rol docente. Las citas encontradas circulan en torno al amor por la profesión, la energía en el establecimiento de metas, la realización personal encontrada en el quehacer docente, y el gusto por lo que uno hace.

En relación con esto, también se encuentra que los logros alcanzados (MPL), es decir, la consecución de las metas y objetivos propuestos, los resultados alcanzados satisfactoriamente, son incentivos identificados como motivantes ante su tarea.

Tabla 22

Código analítico Motivación y su código categorial de Transmisión de motivación

Código Analítico	Código Categorial	Subcategorías	Código descriptivo
Motivación (M)	Transmisión de motivación (TM)	Afectividad (TMA)	<ul style="list-style-type: none"> - Teniendo en cuenta sus emociones. - A partir del buen vínculo y el trato. - Recalcando las fortalezas que tiene cada uno.
		Intereses de los alumnos (TMI)	<ul style="list-style-type: none"> - Con diversas actividades que le interesen a los alumnos. - Indagando gustos, intereses y necesidades.
		Estrategias diversas (TME)	<ul style="list-style-type: none"> - Con tareas dinámicas. - Actividades lúdicas. - Dramatizaciones. - Experiencias al aire libre. - Premios o frases alentadoras.

Nota. Elaboración propia

La Tabla 22 se refiere a la categoría de **Transmisión de la motivación (TM)**, conformada por 4 subcategorías. Esta categoría alude a cómo los docentes motivan a sus alumnos.

La afectividad (TMA) incluye citas que mencionan el establecimiento de vínculos con los alumnos para poder motivarlos, partiendo de un buen trato, dialogando con ellos, felicitándolos por sus logros y destacando las fortalezas de cada uno.

Intereses de los alumnos (TMI) es considerada por los docentes como otra alternativa para motivar a los alumnos, conociéndolos, indagando sobre sus gustos, intereses y necesidades. Buscando actividades que resulten atractivas para los alumnos y ayuden a motivarlos para el aprendizaje.

Las estrategias diversas (TME) hacen referencia a otros recursos que utilizan los docentes para lograr la motivación en sus alumnos, uso de premios en forma de puntos en un examen, planteando actividades lúdicas o al aire libre, realizando dramatizaciones.

Tabla 23

Código analítico Motivación y su código categorial de Desmotivación

Código Analítico	Código Categorial	Código descriptivo
Motivación (M)	Desmotivación (D)	<ul style="list-style-type: none"> - Es muy poco lo que se disfruta en la escuela. - Por ahora nada me motiva.

Nota. Elaboración propia

Dentro del código analítico Motivación (M) se encuentra la categoría Desmotivación (D) haciendo referencia a citas de los participantes donde indican la falta de motivación para realizar el trabajo. Si bien se consideró significativo rescatar este tipo de citas para el tema de investigación, es de interés resaltar que las mismas eran de muy baja frecuencia en comparación a la totalidad de la muestra.

4. 2. 3. Proceso de enseñanza-aprendizaje

Con respecto al código analítico de **Proceso de enseñanza y aprendizaje** (Tabla 24), se encuentran los códigos categoriales de Concepto de aprendizaje (CA), Adquisición del aprendizaje (AA); Concepto de enseñanza (CE), Papel del docente (PD), Papel del alumno (PA), Lo social en el aprendizaje (SA).

Tabla 24

Código analítico Proceso de enseñanza y aprendizaje y su código categorial del concepto de aprendizaje

Código Analítico	Código Categorial	Subcategorías	Código descriptivo
Proceso de enseñanza y aprendizaje (PEA)	Concepto de aprendizaje (CA)	Adquisición (CAA)	<ul style="list-style-type: none"> - Es adquirir conocimientos. - Adquirir y desarrollar habilidades, conocimientos, valores. - Adquirir un conocimiento, hacerlo propio y después emplearlo.
		Práctica (CAP)	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de extrapolar un saber o capacidad frente a una nueva situación. - Recibir información nueva y poder llevarla a la práctica en la vida.
		Cambios (CAC)	<ul style="list-style-type: none"> - Cambiar, crecer, desarrollar capacidades en diferentes áreas. - Modificar estructuras.

Nota. Elaboración propia

Como se aprecia en la Tabla 24, la categoría **Concepto de aprendizaje (CA)** está compuesto por tres subcategorías y se refiere a las diferentes concepciones de aprendizaje de los participantes.

Adquisición (CAA) incluye citas de los participantes que consideran el aprendizaje como un proceso que implica adquirir nuevos conocimientos, habilidades, valores.

La subcategoría Práctica (CAP) comprende citas en las que el aprendizaje requiere de una puesta en práctica, es decir ser capaz de extrapolar un saber o una capacidad frente a una situación nueva, recibir información y poder aplicarla en la vida.

Dentro de la subcategoría Cambios (CAC) se refiere al aprendizaje como un cambio que sucede en el sujeto que aprende, obteniendo como resultado crecimiento y la modificación de estructuras.

Tabla 25

Código analítico Proceso de enseñanza y aprendizaje y su código categorial del concepto de aprendizaje

Código Analítico	Código Categorial	Código descriptivo
Proceso de enseñanza y aprendizaje (PEA)	Adquisición aprendizaje (AA)	del <ul style="list-style-type: none"> - Por ensayo y error. - Por imitación. - Desarrollando habilidades, conocimientos, experiencias, capacidades. - Interactuando, escuchando, buscando información, realizando hipótesis, comparando respuestas, reflexionando.

Nota. Elaboración propia

En la Tabla 25 se observa que la categoría **Adquisición del aprendizaje (AA)** se refiere a la adquisición del aprendizaje por parte de los alumnos. De esta manera, dicho proceso se logra de diversas maneras de acuerdo a las citas recogidas, por ensayo y error, por imitación. A partir del desarrollo de habilidades, capacidades, conocimientos y planteando situaciones que permitan a los alumnos interactuar unos con otros, buscar información y realizar hipótesis, escuchar diversas respuestas y establecer comparaciones.

Tabla 26

Código analítico Proceso de enseñanza y aprendizaje y su código categorial del concepto de aprendizaje

Código Analítico	Código Categorial	Código descriptivo
Proceso de enseñanza y aprendizaje (PEA)	Concepto de enseñanza (CE)	<ul style="list-style-type: none"> - Transmitir conocimientos. - Brindar herramientas - Brindar estrategias

Nota. Elaboración propia

En la Tabla 26, **Concepto de enseñanza (CE)** se refiere a las concepciones de enseñanza de los docentes.

En relación al concepto de enseñanza, los docentes lo consideran como una transmisión de conocimientos, a su vez implica brindar estrategias y herramientas para construir nuevos aprendizajes.

Tabla 27

Código analítico Proceso de enseñanza y aprendizaje y su código categorial del concepto de aprendizaje

Código Analítico	Código Categorial	Código descriptivo
Proceso de enseñanza y aprendizaje (PEA)	Papel del docente (PD)	<ul style="list-style-type: none"> - Guía. - Mediador. - Acompaña, orienta, sostiene en la construcción de conocimiento tanto de manera individual, como de forma colaborativa. - Sostén y ayuda. - Contenedor. - Facilitador.

Nota. Elaboración propia

Como puede observarse en la Tabla 27, cuya categoría **Papel del docente (PD)** se refiere al papel que desempeñan los docentes en el proceso de aprendizaje de los alumnos, siendo este un guía o mediador que acompaña dicho proceso, facilitando y mediando la construcción de nuevos conocimientos por parte de los alumnos. Brindando ayuda cuando estos lo requieran.

Tabla 28

Código analítico Proceso de enseñanza y aprendizaje y su código categorial del concepto de aprendizaje

Código Analítico	Código Categorial	Código descriptivo
Proceso de enseñanza y aprendizaje (PEA)	Papel del alumno (PA)	<ul style="list-style-type: none"> - Protagonista de su aprendizaje. - Papel principal. - Sujeto activo. - Centro de todo. - Partícipe de su propio aprendizaje.

Nota. Elaboración propia

En la tabla 28 se analiza la categoría **Papel del alumno (PA)** haciendo alusión al rol que desempeñan estos en su propio proceso de aprendizaje, de acuerdo a las citas de los docentes, los estudiantes son los protagonistas, tiene el papel principal y deben ser sujetos partícipes y activos durante los distintos momentos de dicho proceso antes mencionado.

Tabla 29

Código analítico Proceso de enseñanza y aprendizaje y su código categorial del concepto de aprendizaje

Código Analítico	Código Categorial	Código descriptivo
Proceso de enseñanza y aprendizaje (PEA)	Lo social en el aprendizaje (SA)	<ul style="list-style-type: none"> - Desde lo que respecta a lo social con pares, hace más rico el proceso de aprendizaje, partiendo desde lo diverso de cada ser que interactúa con otro. - Es fundamental ya que influye favorablemente en cada persona y en su proceso de aprendizaje. - Las interacciones con el docente pueden proporcionar apoyo, motivación y oportunidades de aprendizaje. -

Nota. Elaboración propia

Se observa en la Tabla 29, la categoría **Lo social en el aprendizaje (SA)** se relaciona con el papel que cumple el aspecto social en el proceso de aprendizaje de los alumnos, este es considerado como esencial dentro del proceso, ya que puede proporcionar a los estudiantes oportunidades de aprendizaje significativo.

DISCUSIÓN

En relación al primer objetivo propuesto: **describir las concepciones de enseñanza- aprendizaje que tiene los docentes**, esta se explica en la categoría de procesos de enseñanza y aprendizaje. Los resultados encontrados indican que las concepciones de los docentes sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje coincide con lo propuesto por Davini (2008) y Ormrod (2005) entendiendo la enseñanza como una instrucción que implica la transmisión de conocimientos y el aprendizaje como un cambio relativamente permanente en las representaciones mentales.

Por lo tanto, los docentes consideran dicho proceso como una transmisión de conocimientos y adquisición de los mismos por parte de los alumnos, desempeñando el docente el papel de mediador y guía, teniendo en cuenta las características, necesidades e intereses de los estudiantes.

Con respecto al segundo objetivo planteado: **recoger las percepciones que tienen los docentes sobre su motivación en su ejercicio de enseñanza**, puede explicarse en la categoría de motivación encontrada. Es así, que los resultados apuntan a que las concepciones que tienen las docentes sobre la motivación, coincide con las definición de la motivación como un incentivo de impulsos internos, cargada de afecto, hacia los objetivos que se pretende alcanzar (Huertas y Rodríguez, 1997, citado en Coronado y Gómez, 2019).

Es entonces que, se encuentra que las docentes se hallan motivadas por su vocación, por su relación afectiva con los alumnos, por la consecución de logros, y por el compañerismo con sus colegas. Es decir, el gusto, amor y disfrute del ejercicio profesional, las metas, proyectos y realización profesional, son aspectos vinculados a la vocación encontrados. En consonancia, Coronado y Gómez (2019) refieren que el desarrollo profesional y personal continuo son factores motivacionales en los docentes.

Luego, el cariño y cercanía con los estudiantes, la respuesta positiva de ellos, el interés que demuestran, y los logros académicos conseguidos por los mismos, integran la relación docente-alumno vivenciadas por las participantes. Lo que, se vincula a lo expuesto por Coronado y Gómez (2019), donde mencionan el reconocimiento y valoración de los estudiantes entre la motivación docente. El disfrute por las producciones de los estudiantes y la consecución de objetivos académicos, podría relacionarse con la teoría de las expectativas de López y Ariel (2021), donde se destaca

que el docente trabaja de acuerdo a una recompensa esperada, en este caso, el logro de sus estudiantes.

Asimismo, Coronado y Gómez (2019) comentan que dentro de ello, también se encuentran la valoración de la capacidad de los miembros del equipo de educadores de la escuela, los vínculos positivos, respetuosos y estimulantes entre los actores institucionales. Lo cual coincide con lo encontrado en esta investigación, donde la buena relación y apoyo entre colegas, la buena percepción de reconocimiento del equipo directivo, son todos factores vivenciados como positivos y motivantes por los docentes.

En otro punto, la contracara aquí encontrada es la desmotivación, o al menos, aspectos que podrían derivar a ella. Si bien en los presentes resultados, hubo sólo dos participantes que mencionaron explícitamente sentirse desmotivadas, se encontraron otros factores que podrían relacionarse o derivarse en potenciales desmotivadores por la tarea docente.

De esta forma, en la categoría que rescata aquellos aspectos de inconformidad con la docencia, se encuentran como más significativos por su mención la remuneración, la burocracia, y la desvalorización del papel docente. La remuneración insuficiente, los tiempos excesivos de planificación, llenado de planillas, y otros papeles o tareas administrativas, son los aspectos menos disfrutados del ejercicio. Además, las participantes reconocen que el papel del docente no está lo suficientemente valorado socialmente, ni por alumnos, padres y la sociedad en general, lo que incluso se transmite en la falta de apoyo percibida por el sistema educativo en sí a su tarea.

En esto último, se encontraron estudios con resultados similares, como el de Roa Venegas y Fernández Prado (2020), donde los docentes de su muestra refieren sentirse desmotivados por la falta de apoyo de autoridades políticas y docentes, las condiciones de trabajo y la baja participación e interés de los alumnos. No obstante, en dicho estudio la baja vocación también es encontrada dentro de ellos, lo que en contraposición con los resultados de la presente investigación, se encontraría a la vocación como un aspecto fundamental y lo más rescatado dentro de la tarea docente por las participantes.

En cuanto al objetivo de **describir estrategias de los docentes para motivar a sus alumnos**, descrito en la categoría de la motivación donde los docentes utilizan diversos recursos o herramientas para motivar a los alumnos, considerando como uno de los más importantes el camino de la afectividad, es decir estableciendo vínculos con

el alumno, demostrando interés por él, confiando en capacidad y alentándolos al lograr los objetivos propuestos. Coronado y Gómez (2019) sostienen que un acto de confianza es considerar que todo alumno es “capaz” es decir, que tienen la capacidad real y genuina de desarrollar sus habilidades cognitivas, afectivas y sociales, de esta manera es importante empoderar a los alumnos, destacando sus fortalezas y reconociendo sus logros.

Otro aspecto importante y que los docentes tienen en cuenta a la hora de motivar a los alumnos es siempre tomar como punto de partida los intereses de los mismos, ya que este es la entrada principal del aprendizaje.

Por otro lado, (Álvaro Marchesi, 2020) afirma que el interés inicial de un alumno hacia una asignatura se puede fortalecer a partir de la metodología utilizada, en esta investigación se halló que los docentes emplean otros medios tales como cambios de escenario, es decir utilizar otros espacios dentro de la institución escolar que favorecen el interés el alumno o partir de actividades lúdicas que funcionan como disparadores para nuevos aprendizajes.

Uno de los puntos importantes al considerar la motivación docente, es que podría estar en directa relación con el rendimiento de sus estudiantes. Debe preguntarse ¿Cómo un docente desmotivado podría transmitir la motivación a sus alumnos en su aprendizaje? Es así que, estudios como el de Grajeda Montalvo y Cangahuala Matos (2019), encontraron que la alta motivación docente percibida por parte de los alumnos, reflejaba un buen nivel de logro académico en más de la mitad de ellos.

Los docentes que se implican en su rol y se apasionan con su materia son los que tienen “más facilidad para movilizar a sus alumnos” (Meirieu, 2006, citado en Coronado y Gómez, 2019).

Por último, con relación al objetivo **comprender el papel de lo social en el aprendizaje desde la perspectiva docente**, los resultados indican que los docentes consideran lo social como un aspecto que enriquece el proceso de aprendizaje, siendo necesario considerar el contexto en el que desenvuelve cada alumno ya que este repercute no solo en la forma de enseñar de los docentes sino en la manera de aprender de los estudiantes. Sin embargo, en esta investigación se observa que, no se profundizó lo suficiente en dicho aspecto para obtener resultados significativos.

Por lo tanto, las concepciones constructivistas no aparecen de forma precisa en los cuestionarios realizados.

CONCLUSIÓN

El presente trabajo integrador final se interesó en realizar un recorrido de investigación. En este apartado se destacarán las conclusiones relevantes a las cuales se llegó considerando el siguiente objetivo general: Describir la concepción de enseñanza aprendizaje que tienen los docentes y la implicancia de ello en su motivación para la enseñanza.

Respecto a las concepciones sobre lo que es aprender, los resultados muestran que gran cantidad de los participantes consideran por un lado que aprender es adquirir conocimientos y desarrollar habilidades; por otro, es utilizar dichos conocimientos en situaciones novedosas y por último, con dicha adquisición se produce una modificación en las estructuras internas del sujeto.

En relación y complementando a lo anterior, se llega a la conclusión de que el aprendizaje se adquiere de diversas maneras, en él, se implica el desarrollo de habilidades, capacidades, conocimientos, búsqueda de información y realización de hipótesis escuchando diversas respuestas y estableciendo comparaciones.

De acuerdo con lo investigado, se concluye que la concepción de enseñanza se halla ligada a la transmisión de conocimientos hacia los estudiantes, brindando estrategias y herramientas para el logro de nuevos aprendizajes. Asimismo, el docente se considera dentro de este proceso como una guía o mediador, acompañando la construcción de conocimientos de forma colaborativa mientras que el alumno es el protagonista central de dicho proceso siendo éste un sujeto activo y participativo.

En cuanto a la implicancia que tiene la concepción de enseñanza aprendizaje en la motivación docente, se advierte que esta es una pieza clave para que el proceso educativo pueda desarrollarse con eficiencia entre sus actores, ya que un docente motivado tiene mayor probabilidad de crear alumnos apasionados y de esta manera obtener resultados deseados. Esta articulación entre conceptos alude a un proceso de interacción continua y permanente donde factores internos y/o externos funcionan como incentivos dentro de la motivación docente influyendo así en la trayectoria escolar de cada alumno en las instituciones educativas.

Durante el desarrollo de esta investigación se plantea la necesidad de generar espacios de reflexión dentro de cada institución en donde todos los docentes tengan la

posibilidad de dialogar, reflexionar y problematizar sus prácticas educativas y sus propuestas pedagógicas, a fin de observar y rever cómo éstas influyen en la motivación de cada uno, permitiendo así la adquisición de conocimiento por parte de los alumnos, es decir, que estos alcancen los objetivos planteados mediante propuestas interactivas, interesantes y desafiantes brindadas por un docente motivado.

ANEXO I

Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Trabajo Final de Licenciatura: “Las concepciones de enseñanza- aprendizaje y su implicancia en la motivación docente”

Durante el mes de febrero de 2024 se administrará un cuestionario en escuelas de niveles diferentes de enseñanza enmarcado en el Trabajo final de Licenciatura de la alumna Agustina Holtz. El mismo se encuentra dirigido por profesionales de la Universidad Católica Argentina, siendo Coordinadora del Trabajo Final la Prof. Cecilia Afronetti y la Directora del mismo Lic. Romina Piccioni.

Dicho trabajo tiene como finalidad describir la concepción de enseñanza-aprendizaje que tienen los docentes y la implicancia de ello en su motivación para la enseñanza.

La participación en este presente estudio se llevará a cabo con docentes de distintos niveles de enseñanza del sistema educativo de la Provincia de Mendoza.

La aplicación del presente instrumento (cuestionario), tendrá una duración aproximada de 10 minutos y será de carácter confidencial, individual, anónimo.

Doy consentimiento de mi participación en el proyecto de trabajo final.

Firma y aclaración

Anexo II

CUESTIONARIO GOOGLE FORM

Las concepciones de enseñanza- aprendizaje y su implicancia en la motivación docente.

El siguiente formulario se utilizará como recurso teórico para la elaboración de tesis de licenciatura en Psicopedagogía. El material será confidencial y no se identificará la información u opiniones vertidas dando apellido y nombre. Tiempo estimado de realización 10 minutos.

Elaborado por la alumna de la carrera Agustina Holtz y dirigido por la Profesora Lic. Romina Piccioni.

1-Género

- Masculino
- Femenino

2- Edad

3-¿Cómo está compuesta su familia?

4-¿Es usted sostén de familia?

- Sí
- No

5- Formación disciplinar de base (Indicar título/s)

- Docente de nivel inicial
- Docente de nivel primario
- Docente de educación especial
- Otra

6- Formación docente (cursos de posgrado, especialidad, maestría):

7- Ciclo (1°,2°,3°, secundario) en el que se desempeña:

8- Años de antigüedad en la docencia:

- Menos de 5 años
- Entre 5 y 10 años
- Entre 10 y 15 años
- Más de 15 años

9- ¿Por qué decidió ser docente?

10- ¿Qué es lo que más disfruta de su trabajo?

11- ¿Qué es lo que menos disfruta de su trabajo?

12- ¿Está conforme con su trabajo?

13- ¿Por qué?

14- ¿Qué proyectos personales tiene aún pendiente?

15- ¿Cuenta con todos los recursos necesarios (materiales, físicos, humanos) para ejercer su trabajo?

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca

16- ¿Ha tenido oportunidades de crecimiento laboral?

- Sí
- No

17- ¿Cuáles?

18- ¿Hay buen clima en su trabajo?

19- ¿Se siente contenido, apoyado y valorado?

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca

20- ¿Qué es la motivación para usted?

21- ¿Se siente motivado por su trabajo?

22- ¿Qué hace que se sienta motivado?

23- ¿Cómo motiva a sus estudiantes?

24- ¿Qué es aprender?

25- ¿Cómo se aprende?

26- ¿Cuál es el papel del alumno?

27- ¿Cuál es el papel del docente en la enseñanza?

28- ¿Qué es enseñar?

29- ¿Qué papel desempeña lo social en el aprendizaje?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFÍA:

- Álvarez Espinoza, A. (2012). Trayectorias de transformación de narrativas de identidad en usuarias de un banco comunal de Fondo Esperanza [Tesis de Maestría., Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://www.academia.edu/>
- Cabrera, C y Villalobos, J.(2007). El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje: visión Vygotskyana. *Educere*, 11 (38), 411-418. Recuperado de : <https://ve.scielo.org/pdf/edu/v11n38/art05.pdf>
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2002). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5 (13), 41-44. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Davini, M.C. (2008). *Método de enseñanza Didáctica general para maestros y profesores*. Editorial: Santillana. Recuperado de: <https://elegirladocencia.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/09/davini-maria-cristina-metodos-de-ensenanza.pdf>
- Fierro Suero, S; Almagro, B.J. y Sáenz López Buñuel, P. (2019). Necesidades psicológicas, motivación e inteligencia emocional en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 167-186. [Vista de Necesidades psicológicas, motivación e inteligencia emocional en Educación Física \(um.es\)](http://www.um.es/revista_electronica_interuniversitaria_de_formacion_del_profesorado/vista_de_necesidades_psicologicas_motivacion_e_inteligencia_emocional_en_educacion_fisica)
- Fourcade, R. (1977). *La motivación en la enseñanza*. Narcea
- García, M. T. (2002). La concepción histórico - cultural de L. S. Vigotsky en la educación especial. *Revista Cubana de Psicología*, 19(2), 95-98. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v19n2/01.pdf>
- González, V. (2002). El profesor universitario: ¿un facilitador o un orientador en la educación de valores? Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de la Habana. *Revista Pedagogía Universitaria*, 7(4).
de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/download/230/222>
- Grajeda Montalvo, A., y Cangahuala Matos, S (2019). Percepción de la motivación académica docente y rendimiento académico en estudiantes de sexto de primaria de un distrito limeño. *Revista de Investigación en Psicología*, 22(1), 79 - 94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8162694>

- Junco Herrera, I. (2010). La motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 3922-3938. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4708
- Franco López, J. A., (2021). La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (64), 151-179. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n64a7>
- Marchesi, A. (2020). Aprendizaje: la clave está en el interés. *EDUFORIS Consulta en línea disponible en <https://www.eduforics.com/es/aprendizaje-la-claveesta-en-el-interes>*.
- Martín B.(2018) La teoría del aprendizaje y el desarrollo de Lev Vygotski. *Eidle*. <https://blog.uclm.es/beatrizmartin/2018/02/23/la-teoria-del-aprendizaje-y-el-desarrollo-de-lev-vygotski/>
- Maslow, A.H. (1975). *Motivación y Personalidad*. Nancea.
- Obertoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Educare, Revista Científica de Educacao*, 2(1), 75-93. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Arturo-Orbegoso/publication/311162177_LA_MOTIVACION_INTRINSECA_SEGUN_RYAN_DECI_Y_ALGUNAS_RECOMENDACIONES_PARA_MAESTROS/links/5dc037dba6fdcc2128011bce/LA-MOTIVACION-INTRINSECA-SEGUN-RYAN-DECI-Y-ALGUNAS-RECOMENDACIONES-PARA-MAESTROS.pdf
- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje Humano*. Editorial: Pearson. Recuperado de: https://www.academia.edu/18891341/Aprendizaje_Humano_4ta_Edici%C3%B3n_Ellis_Ormrod
- Naranjo,M.L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista educación*, 33 (2), 153-170. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/510/525>
- Rías, G. (2004). *La Persona en el Enfoque Histórico Cultural*. Linear B.
- Roa Venegas, J. M., & Fernández Prados, C. (2020). La motivación de los docentes en la enseñanza secundaria. *Revista Reflexión E Investigación Educativa*, 2(2), 66–77. <https://doi.org/10.22320/reined.v2i2.4122>

- Rivera, R. J. (2014). Uso de las Teorías Motivacionales de Herzberg y McClelland para la mejora del desempeño laboral de los trabajadores de la empresa J.E Construcciones Generales S.A. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur, Perú. Recuperado de: http://repositorio.untels.edu.pe/jspui/bitstream/123456789/14/2/Rivera_Rosa_Trabajo_de_Investigacion_2014.pdf
- Rodríguez Pérez Z. Y; Sanz Fajardo, M. y Berenguer M. (2012) La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Efdeportes*, 17 (170). <https://efdeportes.com/efd170/la-motivacion-en-el-proceso-de-aprendizaje.htm>
- Ryan, R. y Deci, E. (2020). La Teoría de la Autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78. https://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SpanishAmPsych.pdf
- Vielma V. y Salas M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3 (9), 20-27. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>
- Vilanova S. L., Mateo Sanz M. M y Basilisa García, M. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista iberoamericana de educación superior*. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722011000100003

**FIRMA DEL PROFESOR TITULAR O A CARGO DE LA CÁTEDRA EN
MENDOZA Y FECHA:**

Firma:

Aclaración:

Lugar y fecha: Mendoza, mayo, 2024

**FIRMA DEL PROFESOR TITULAR O A CARGO DE LA CÁTEDRA EN
EXTENSIÓN ÁULICA**

Firma:

Aclaración:

Lugar y fecha: Mendoza, mayo, 2024

**FIRMA Y APROBACIÓN DEL COORDINADOR DE LA CARRERA Y
FECHA**

Firma:

Aclaración:

Lugar y fecha: Mendoza, mayo, 2024

Sello de la Unidad Académica

